المنظمة العربية للترجمة

جاك دريدا

Du droit à la philosophie

عن الحق في الفلسفة

ترجمة

د. عزالدين الخطابي

توزيع: مركز دراسات الوحدة العربية

عن الحق
في الفلسفة

لجنة الفلسفة:

محمد محجوب (منسّقاً)
إسماعيل المصدق
عبد العزيز لبيب
غانم هنا
مطاع الصفدي
جورج زيناتي

المنظمة العربية للترجمة

جاك دريدا

عن الحق في الفلسفة

ترجمة

د. عزالدين الخطابي

مراجعة

د. جورج كتّورة

الفهرسة أثناء النشر - إعداد المنظمة العربية للترجمة
دريدا، جاك
عن الحق في الفلسفة/ جاك دريدا؛ ترجمة عز الدين الخطابي؛ مراجعة جورج كتورة.
752 ص. - (فلسفة)
يشتمل على فهرس.
ISBN 978-9953-0-1885-0
1. النقدية (فلسفة). 2. الفلسفة - طرق التدريس. أ. العنوان. ب. الخطابي، عز الدين (مترجم). ج. كتورة، جورج (مراجع). د. السلسلة.
107

«الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة
عن اتجاهات تتبناها المنظمة العربية للترجمة»


المنظمة العربية للترجمة
بناية «بيت النهضة»، شارع البصرة، ص. ب: 5996 - 113
الحمراء - بيروت 2090 1103 - لبنان
هاتف: 753031 - 753024 (9611) / فاكس: 753032 (9611)
e-mail: info@aot.org.lb - http://www.aot.org.lb

توزيع: **مركز دراسات الوحدة العربية**
بناية «بيت النهضة»، شارع البصرة، ص. ب: 6001 - 113
الحمراء - بيروت 2407 2034 - لبنان
تلفون: 750084 - 750085 - 750086 (9611)
برقياً: «مرعربي» - بيروت / فاكس: 750088 (9611)
e-mail: info@caus.org.lb - Web Site: http://www.caus.org.lb

الطبعة الأولى: بيروت، تشرين الأول (أكتوبر) 2010

المحتويات

أولاً: من يخشى الفلسفة؟

ثانياً: النقل من أعلى الكراسي الجامعية اللغة والمؤسسات الفلسفية

ثالثاً: عين الجامعة

رابعاً: الملاحق

مقدمة المترجم

جاك دريدا ومسار التفكيك

ما الفائدة من ترجمة نصوص مفكر ظل دوماً على هامش الثقافة الرسمية ـ الفرنسية خصوصاً، شأنه في ذلك شأن ليفيناس (Levinas)، بلانشو (Blanchot)، باتاي (Bataille)، جابيس (Jabès)... وغيرهم، رغم أن إنتاجاته تجاوزت الثمانين مؤلفاً؟

وما الذي يمكن أن تضيفه نصوص هذا المفكر «المشاغب» إلى ثقافتنا العربية، في ضوء الحديث عن حوار الثقافات وتلاقحها وتفاعلها؟ لقد قال دريدا (Derrida) في حوار أجرته معه مجلة **الكرمل**: «أنا يهودي جزائري، يهودي، لا يهودي بالطبع، ولكن هذا كافٍ لتفسير العسر الذي أتحسسه داخل الثقافة الفرنسية. لست منسجماً، إذا جاز التعبير، أنا شمال ـ إفريقي بقدر ما أنا فرنسي، وأنا أقول هذا واعياً أن هذا الحوار موجَّه إلى مجلة فكرية عربية، ومن خلالها إلى الإنتلجنسيا العربية، نعم، وهذه ليست مجاملة، إن

[إن الهوامش المشار اليها بأرقام تسلسلية هي من أصل الكتاب، أما تلك المشار اليها بـ (*) فهي من وضع المترجم].

الحوار مع الثقافة العربية، وعلى الرغم من معرفتي الناقصة بها، ليظل يتمتع لدي بأهمية كبيرة»[1].

يضعنا جاك دريدا هنا في صلب النقاشات القائمة حالياً حول قضايا الخصوصية والكونية والهوية والعلاقة بالآخر، وهي القضايا التي ركز عليها وعالجها في مؤلفاته الأخيرة[2].

ولا يعني هذا التركيز انزياحاً عن المسار الذي رسمه دريدا لنفسه منذ انطلاقة مغامراته الفكرية، ونقصد بذلك «إستراتيجية التفكيك»، فهذه الاستراتيجية تروم قراءة الفكر الغربي قراءة شاملة وإعادة النظر في المفاهيم التي تأسس عليها كخطاب ميتافيزيقي (مثل اللوغوس، الحقيقة، الهوية، الأصل، الحضور. . . إلخ) ومساءلة الحقائق المرتبطة بها، والتي اكتسبت على مدى تاريخ هذا الفكر ـ من أفلاطون إلى هاته ـ ج. د: نعم وذات دلالة أيضاً، فنحن نلمس هنا وبسرعة، المشكلة التاريخية التي لمحنا إليها قبل قليل، فلماذا تجازف الأغلبية الجديدة باتباع سياسة سبق أن واجهتها على مدى عشرات السنين، مستعملة لغة مختلفة بالكاد عنها؟ فعندما سعت القوى المدعمة للحكومات السابقة بالمدرسة وخارجها إلى وضع حدود أمام التعليم الفلسفي، فإنها لم تكن تروم فقط منع أو قمع نوع

(1) مجلة **الكرمل**، العدد 17، 1985. وقد أعيد نشر هذا الحوار ضمن مؤلف: جاك دريدا، **الكتابة والاختلاف**، ترجمة كاظم جهاد (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 1988)، ص 47 ـ 56.

(2) Jacques Derrida: *Politiques de l'amitié, suivi de, l'oreille de Heidegger* (Paris: Galilée, 1994); *Le monolinguisme de l'autre* (Paris: Galilée, 1996); *Le concept de 11 Septembre* (Paris: Galilée, 2003); *Le dialogue ininterrompu* (Paris: Galilée, 2003), et *La philosophie au risque de la promesse* (Paris: Bayard, 2004).

من التسييس غير المراقب تماماً، وذلك عبر خطابات ونصوص أو تيمات سياسية مباشرة، بالمعنى الرمزي للكلمة، فقد لعب هذا القلق السياسي المباشر بلا ريب، دوره خصوصاً بعد أحداث 1968، وباستطاعتنا استحضار شواهد عديدة وخطيرة بهذا الشأن. لكن، كان هناك بالأساس، الإكراه القوي للسوق والإلزامات التقنية ـ الاقتصادية ولمفهوم أو ربما لأيديولوجيا أو ببساطة لفلسفة التكييف الفوري مع المعطيات الاستعجالية الظاهرة للإنتاجية، ضمن التنافسية الوطنية والعالمية. (ستراوس ـ صبغة القداسة).

لذلك، يتعين القيام بعمل تفكيكي داخل سلسلة شاملة من التعارضات والتقابلات والتفرعات الثنائية، من قبيل: (الحضور/ الغياب)، (الداخل/ الخارج)، (الشكل/ الجوهر)، (العمق/ السطح)، (العقلي/ الحسي)، (الأصل/ المشتق)، (الطبيعي/ الثقافي)... إلخ.

تتموقع هذه الاستراتيجية إذن، في إطار سجال مع الفكر الميتافيزيقي الغربي ومع تاريخه، وهي عبارة عن نقد لتمركز عِرْقي (ethnocentrisme) مدعم من طرف تمركزات أخرى، وهي: تمركز اللوغوس (العقل) (logocentrisme)، تمركز الصوت (phonocentrisme)، وتمركز القضيب (phallocentrisme)، وهو ما أكده دريدا، حينما اعتبر بأن تفكيك هذه التمركزات (العقلية والقضيبية) هو تفكيك للمبدأ الأنطو ـ ثيولوجي للميتافيزيقا، وللسؤال «لماذا؟»، ولكل الأسئلة المتعلقة باللحظة الأنطو ـ موسوعية[3]

(3) Jacques Derrida, «Où commence et comment finit un corps enseignant,» dans: Jacques Derrida, *Du droit à la philosophie* (Paris: Galilée, 1990), p. 119.
وانظر ترجمة النص المذكور ضمن هذا الكتاب.

(onto-encyclopédique). ويعتبر هذا العمل بمثابة خلخلة لميتافيزيقا الحضور، لأن الإطار الذي انبنت عليه هذه الميتافيزيقا يحدد الوجود بوصفه حضوراً بكل ما تحمله هذه الكلمة من معانٍ، سواء اتخذ اسم «الصورة» أو «الفكرة» (eidos) أو «الأصل» (arché) أو «الغاية» (telos) أو «الحقيقة» (aléthéia)... إلخ.

لمواجهة ميتافيزيقا الحضور هذه، وتفادياً للوقوع في فخ التقابلات الثنائية، سيشرع دريدا في خلخلة نظامها والكشف عن تناقضاتها واقتراح بدائل أخرى، متمثلة في سلسلة من المفردات المزدوجة المعنى، مثل «الأثر» (trace)، الذي يشير في الوقت نفسه إلى امحاء الشيء وبقائه محفوظاً في باقي علاماته، و«الفارمكون» (pharmakon) الذي يعني السم والدواء، و«الإضافة» (supplément)، التي تنضاف من أجل تكملة أو سد نقص... إلخ، وبذلك سيتم قلب النظام الهرمي الذي أقامته الميتافيزيقا الغربية رأساً على عقب، والانفتاح على الهوامش، والإنصات إلى فكر مغاير هو فكر الاختلاف، وسيتم بذلك الكشف عن الخلفيات الثانوية وراء البديهيات والمسلّمات التي اعتمد عليها الفكر الغربي في بناء أنساقه وفي بلورة مؤسساته المختلفة.

والآن، ما المقصود بالتفكيك؟ وما مدى فعاليته؟ وما هي حدوده؟

اعتبر دريدا في نص شهير بعنوان **رسالة إلى صديق ياباني**(4) (*Lettre à un ami Japonais*)، أن التفكيك ليس تحليلاً ولا نقداً،

---

(4) Jacques Derrida, «Lettre à un ami Japonais,» dans: Jacques Derrida, *Psyché: Inventions de l'autre* (Paris: Galilée, 1987), pp. 387-393.

انظر الترجمة العربية ضمن مؤلف: دريدا، **الكتابة والاختلاف**، ص 57 ـ 63.

ويتعين على الترجمة أن تأخذ هذا الأمر بعين الاعتبار «فهو ليس تحليلاً، لأن تفكيك عناصر بنية ما على الخصوص، لا يعني الرجوع إلى العنصر البسيط ولا إلى أصل غير قابل للحل (...)، وهو ليس نقداً، لا بالمعنى العام ولا بالمعنى الكَنْتي، فهيئة القرار أو الاختيار أو الحكم أو التحديد، (krinein) أو (krisis) تشكل إحدى «التيمات» أو أحد «الموضوعات» الأساسية للتفكيك، شأنها في ذلك شأن جهاز النقد المتعالي نفسه (...)، وهو ليس منهجاً، ولا يمكن تحويله إلى منهج، خصوصاً إذا ما شددنا في هذه اللفظة على الدلالة الإجرائية أو التقنية»[5].

لذلك، لا يمكن اختزال التفكيك في إجراءات منهجية أو مجموعة من القواعد القابلة للنقل، فلا وجود للتفكيك بأداة التعريف، بل هناك فقط حركات وإستراتيجيات وتأثيرات متنوعة، تختلف من سياق إلى آخر ومن وضعية إلى أخرى. يصعب ـ نتيجة ذلك ـ تحديد هذه المفردة، وبالتالي ترجمتها، لأن كل المفهومات التحديدية، والدلالات، والدلالات المعجمية، والتمفصلات النحوية، والترجمات خاضعة هي الأخرى للتفكيك (déconstruites)، أو قابلة لأن تُفَكَّك (déconstructibles)، فسؤال التفكيك هو «من أقصاه إلى أقصاه سؤال الترجمة وسؤال لغة المفاهيم والمتن المفهومي للميتافيزيقا المسماة غربية»[6].

وهنا يتبادر إلى الذهن السؤال التالي: بأي معنى نتحدث عن «تفكيك المؤسسة»، وما هي الدلالات التي تحملها هذه الكلمة الأخيرة ضمن الاستراتيجية الدريدية؟

(5) المصدر نفسه، ص 390.

(6) المصدر نفسه، ص 387.

لنُشِرْ على الفور إلى أن المؤسسة التي شغلت اهتمام دريدا أكثر من غيرها، هي مؤسسة البحث والتدريس، وهي تحيل على مفاهيم المسؤولية وبلاغة الحجاج والصراع النظري والسياسي، أي أنها تحيل بشكل مباشر أو غير مباشر على المؤسسات الأخرى، السياسية والاجتماعية، ذلك أن المؤسسة ـ كما يؤكد دريدا[7] ـ لا تعني فقط الجدران أو البنيات الخارجية التي تحيط بنا، والتي تحمي وتضمن أو تحدّ من حرية العمل، بل هي «بنية تأويلنا» (la structure de notre interpretation). وإذا ما أردنا أن يكون هناك تأثير لما ندعوه بالتفكيك، فيجب ألا نختزله في مجموعة من التقنينات الإجرائية والاستدلالية والمنهجية، التي تشتغل على أرشيفات أو ملفوظات تحت مظلة مؤسسة محددة، فالأمر يتعلق باتخاذ موقف من البنيات السياسية والمؤسساتية التي تشكل وتنظم ممارستنا وكفاياتنا وإنجازاتنا.

في نص آخر، سيعبّر دريدا بإيجاز عن الأطروحة نفسها قائلاً: «لا يجب أن ينحصر التفكيك عند حدود المضمون المفاهيمي للبيداغوجيا الفلسفية، بل عليه أن يشمل كل المشهد الفلسفي وكل معاييره وأشكاله المؤسساتية، وهذا ما يجعل اشتغال هذه الأجهزة ممكناً»[8]. هذا يعني أن عملية التفكيك تستمد قيمتها ومشروعيتها عبر انخراطها داخل مختلف السياقات (بيداغوجية، لسانية، تاريخية، سياسية... إلخ)، ولن يكون تفكيك المؤسسة التعليمية في هذه الحالة سوى مقدمة لتفكيك أشمل يهم المؤسسات الأخرى.

سيتساءل دريدا في هذا الإطار: إلى أي حد يمكن للحق في

---

(7) انظر النص المدرج ضمن مواد هذا الكتاب وعنوانه «عين الجامعة أو صراع الكليات».

(8) Derrida, «Où commence et comment finit un corps enseignant,» dans: Derrida, *Du droit à la philosophie*, p. 117.

التعليم، كحق منصوص عليه في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، أن يتضمن الحق في الفلسفة كحق كوني يتجاوز الاختلافات الوطنية والقومية والاجتماعية؟

إن الجواب يتمثل في كون الفلسفة، كمادة تخصصية (discipline)، تتوافر على الحقوق والحدود نفسها التي تتوافر عليها المواد الأخرى، وفي كونها قادرة على مساءلة الأسس التي يستند إليها الخطاب القانوني، بما في ذلك الخطاب حول حقوق الإنسان، مما يؤهلها لكي تكون قابلة للتدريس وموضوع اهتمام على الصعيد الكوني[9]. وهكذا، سيسمح الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، بتكوين ذوات قادرة على فهم فلسفته والاستفادة منه بغرض مواجهة كل أنواع الاستبداد[10].

ويجب أن يتم تدبير هذا الحق في الفلسفة وحمايته انطلاقاً من جهاز قانوني وسياسي تشكل الديمقراطية أحسن نموذج له. وطبعاً، فإن تفعيل هذا الحق يقتضي قيام دولة الحق والقانون، الضامنة لحقوق المواطنين وكرامتهم. وهنا تبدو الاستفادة من التراث الكَنْتي ضرورية، وذلك لسببين على الأقل وهما:

1 ـ أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الخطاب الكَنْتي والخطاب الذي انبنت عليه الثورة الفرنسية، وأيضاً خطاب الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

2 ـ أن القضايا المتعلقة بتدريس الفلسفة التي شكلت موضوعاً لبعض العلوم الاجتماعية، كالسوسيولوجيا والبيداغوجيا، والتي

---

(9) المصدر نفسه، ص 55-56.

(10) المصدر نفسه، ص 68.

ركزت أساساً على الخاصية المؤسساتية لهذا التعليم، ترتبط بما أثاره التراث الكَنْتي في الموضوع[11].

ويتساءل دريدا في ضوء ذلك: ما الذي يمكن أن نجنيه من خلال عودتنا إلى كَنْت؟ فيجيب على الفور بأن التحليلات الكَنْتية ليست فقط ضرورية ومهمة وذات قيمة كبيرة، ولكنها أيضاً تضمن الشرعية والمكانة الفلسفية لكل خطاب يستأنس بها[12].

ولعل هذا ما يفسر حضور كَنْت في كل برامج الفلسفة بالثانوي والعالي وضمن مواضيع التقويم في الامتحانات والمباريات الخاصة بمادة الفلسفة. إن هذا الحضور القوي في كل خطاب حول تعليم الفلسفة وحول الحق في هذا التعليم، يستمد مشروعيته من ثلاث دعامات هي:

1 ـ كون خطاب كَنْت النقدي يقترح بيداغوجيا محددة، يمكن انطلاقاً منها بلوغ المبادئ الخالصة.

2 ـ كون الفلسفة الكَنْتية تبنينت وتبلورت كقول تعليمي، أي كقول يتضمن سلطة الحكم والتقويم ويقرر ما هو مشروع وواجب وحق.

3 ـ كون هذا القول قد تسلح بالنقد وبالدعامة الخطابية والمفاهيمية (rhétorico conceptuel) واستند إلى معمارية فكرية (architectonique) تسمح له بإنتاج أطروحة حول الحق والواجب والترنسندنتالي والتجريبي والموضوعي والذاتي والظاهر والنومين... إلخ[13].

---

(11) المصدر نفسه، ص 72.

(12) المصدر نفسه، ص 81.

(13) المصدر نفسه، ص 84-87.

وهذه المشروعية ذات أبعاد ثلاثة: حقوقية وسياسية وفلسفية، وسيكون الفيلسوف بهذا المقتضى هو من يتحدث عن ماهية الحق (Quid juris) كما هي مطروحة لدى الحقوقيين، وعن الحقيقة وتحديداتها الثيولوجية بالفلسفة، وعلاقة الدولة بالأفراد، وعلاقة الإلزام والضرورة بالحرية. ويتبين لنا بالخصوص، من خلال قراءتنا لنص **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*)، حيث يعتبر كَنْت، ومن خلال تحديده لعلاقة كلية الحقوق بالفلسفة، بأن قول الحقيقة حول الحق، عبر ملفوظات نظرية وتقريرية، منوط بالفيلسوف وليس بالحقوقي، ولذلك فإن الدولة مطالبة بمنح هذا الحق إلى شعبة الفلسفة. وبهذا المقتضى «فإن كلية الفلسفة تُعتبر هي مكان المعرفة العقلية الخالصة، حيث تقال الحقيقة من دون رقيب ومن دون حضور هاجس المنفعة، إنها بمثابة فضاء يحضر فيه معنى الجامعة واستقلاليتها خارج كل تكوين مهني، ويحضر البناء المعماري للعقل، خارج كل تصور تقني»[14].

ويلاحظ دريدا في هذا الإطار أن البنية الهندسية لمؤسسة تدريس الفلسفة والخطاب الكَنْتي ذات صلة وثيقة بمعمارية العقل الخالص، التي عرضها هذا الفيلسوف في نهاية مؤلَّفه **نقد العقل الخالص**[15] (*Critique de la raison pure*)، إذ يبدو من المثير إبراز العلاقة القائمة بين معمارية العقل الخالص ومادة الفلسفة. ومعلوم أن هذا الفصل من مؤلَّف كَنْت أصبح مألوفاً لدى تلامذة البكالوريا، لتضمّنه العبارة الشهيرة: «لا يمكننا أن نتعلم الفلسفة بل يمكننا فقط

(14) المصدر نفسه، ص 494.

(15) Immanuel Kant, *Critique de la raison pure*, 6ème édition (Paris: P.U.F., 2001).

تعلم التفلسف (Nurphilosophieren lernen)». غير أن السياق الذي وضعت فيه هذه العبارة يبدو أكثر صعوبة:

ـ فمن جهة، هناك إقرار بأن ما يمكن تعلمه هو فعل التفلسف، أما الفلسفة فيستحيل تعلمها، اللهم إلاّ إذا ما تم الأمر بطريقة تاريخية أي غير فلسفية.

ـ ومن جهة أخرى، يفترض أن الفيلسوف هو أستاذ (Lehrer) مشرع للعقل الخالص وليس فنان العقل (Kunstler). ولما كان هذا الأستاذ غير موجود فعلياً، فإن تعلم الفلسفة فلسفياً يعتبر غير ممكن، بحيث يظل الأمر مقتصراً على تعلم التفلسف كما أسلفنا القول[16].

هكذا، تطرح مسألة الديداكتيكا كمسألة تهم خصوصية المادة، في ارتباط مع قضية شمولية وكونية هي معيارية العقل. وعبر هذه العملية، سيقال عن المعرفة إنها عقلية حينما تنطلق من المبادئ الشمولية (Cognitio ex dati)، وهو ما يفسر عبارة كَنْت «لا يمكن تعلم الفلسفة إلا بشكل تاريخي، أما بخصوص العقل، فلا يمكن على أكثر تقدير، سوى تعلم التفلسف»[17].

إذن، نحن لا نملك الفلسفة، لأن هذه الأخيرة مجرد فكرة لعلم ممكن وليست معطى موجوداً بالملموس (in concreto)، كما أن أستاذ العقل الخالص هو أستاذ التفلسف وليس أستاذ الفلسفة.

إن الفلسفة تقاس بنموذج للفيلسوف لا يجد تجسيده في الفرد العيني. وهذا النموذج يقابل المفهوم الكوني للفلسفة (conceptus

---

(16) المصدر نفسه، ص 558-568.

(17) لمزيد من المعلومات انظر: عز الدين الخطابي، **مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب** (الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، 2002)، ص 37-43.

(cosmicus «Weltbergriff» الذي يعارض المفهوم السكولائي (conceptus scolasticus)، والمقصود به نسق المعرفة كعلم قائم في وحدته النسقية وفي دقته المنطقية[18].

وهذا الفيلسوف النموذجي ليس فناناً للعقل كما قلنا، بل هو مشرع لهذا الأخير، ويهتم بالفلسفة كمعرفة بالغايات الأساسية للعقل البشري (téléologia rationis humanae)، على اعتبار أن العقل يشكل الماهية الأساسية للإنسان[19].

تبرز هنا طبيعة العلاقة بين ما هو كوني وما هو فردي، بين الفلسفة كمفهوم عالمي والفيلسوف كمشرع كوني وبين فعل التفلسف كإمكانية فعلية يمكن أن تتم في فضاء مؤسساتي وأن تمارس من طرف الذوات المتفلسفة: مدرسين وطلبة وتلاميذ.

وبذلك، تكتسب ممارسة التفلسف دلالتها العميقة والفعالة: «فالفلسفة تتجاوز مؤسساتها، ويجب عليها تحليل تاريخ وتأثيرات هذه المؤسسات. كما يتعين عليها أن تظل حرة في كل لحظة وألا تطيع سوى الحقيقة وقوة السؤال أو الفكر. ومن حقها أن تتخلى عن كل التزام مؤسساتي، لأن ما هو موجود خارج المؤسسة يجب أن يتوافر على مؤسساته دون أن يكون ملكا لها، فكيف نوفّق بين احترام العتبة المؤسساتية وعدم احترامها؟»[20].

تلك هي المسألة!

د. عز الدين الخطابي

---

(18) Kant, *Critique de la raison pure*, p. 561.

(19) Derrida, *Du droit à la philosophie*, pp. 368-369.

(20) Jacques Derrida, «Les antinomies de la discipline philosophique,» dans: Derrida, *Du droit à la philosophie*, p. 519,

انظر ترجمة النص المذكور ضمن هذا الكتاب.

مقدمة

امتياز
(عنوان تبريري وملاحظات تمهيدية)

إهداء إلى جان لوك نانسي

إن كلمات من قبيل «عنوان»، «فصل»، «بداية فصل»، «رأس قائمة»، «استهلال»، «حرف كبير» تفيد بأن أسئلة العنوان هي دوماً أسئلة السلطة والاحتياط والحق والحق المحفوظ والتراتب أو الهيمنة. على سبيل المثال: إن عنوان **عن الحق في الفلسفة**[1] يحتفظ بعدد

(1) عن الحق في الفلسفة هو في الأصل عنوان حلقة دراسية كنت قد أشرفت عليها ابتداء من شهر كانون الثاني/ يناير 1984، في إطار وضعية مؤسساتية جد متميزة، فعند بداية السنة الجامعية، كنت أراوح في مكاني كأستاذ مساعد منذ عشرين سنة بالمدرسة العليا للأساتذة. وقد نظمت الحلقة الدراسية بفضاء هذه المؤسسة وتحت رعايتها وأيضاً تحت رعاية المعهد (الكوليج) الدولي للفلسفة الذي سبق أن أسسته مع زملاء آخرين في 10 تشرين الأول/ أكتوبر 1983 وعينت مديراً له. وكنت أعلم بأنني سأغادر المدرسة العليا للأساتذة وسألتحق بمعهد الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية، حيث انتخبت أيضاً مديرا للدراسات (وتحديداً، مديراً للدراسات المتعلقة بالمؤسسات الفلسفية). طبعاً، فإنني لم أهيئ مواد هذه الحلقة للنشر بعد، لكنني سأذكر بحجتها الرئيسية خلال هذا التقديم. ولأنني احتفظت بالعنوان، وبما أن هذا العنوان يحدد أفق الكتاب برمته، فإنني أستسمحكم في إعادة =

كبير من المعاني الممكنة، حيث يجمعها داخل ثناياه ليستثمرها بشكل أفضل. يتعين إذن البدء بتعريف هذه المعاني واستخدامها أو بسطها، لكن بقاء صيغة **عن الحق في الفلسفة** مثبتة هنا يرجع إلى

= عرض الورقة الوصفية للحلقة كما تم نشرها من طرف المعهد الدولي للفلسفة والتي جاءت على الشكل التالي: «عن الحق في الفلسفة، هو موضوع متعلق بالتوجيه والتدريس والتأسيس». إن سؤال التوجه الأكثر انفتاحاً، سيتقاطع مع سؤال التأسيس أو المؤسسة وتحديداً المؤسسة الفلسفية (مدرسة، مادة تخصصية مهنة... إلخ)، فهل هناك إمكانية لقيام مثل هذه المؤسسة؟ ومن أجل من؟ ومن طرف من؟ وكيف؟ ومن هو صاحب القرار هنا؟ ومن الذي يمنح الشرعية؟ من الذي يفرض تقييماته؟ وضمن أي شروط تاريخية واجتماعية وسياسية وتقنية؟ هكذا، ستتم مساءلة تشكل الحدود بين داخل وخارج النص المسمى «فلسفياً» وأساليبه في الشرعنة والتأسيس، وذلك في ما وراء الاختيار بين إشكاليات «داخلية» أو «خارجية». كما سيتم استحضار بعض مكتسبات سوسيولوجيا المعرفة أو الثقافة وتاريخ العلوم والمؤسسات البيداغوجية والأبحاث في العلوم السياسية في ما سنشرع وراء إبستيمولوجيا هذه المعارف، في موضعة مهننتها (professionnalisation) وتحولها إلى مواد تخصصية (disciplines) وجينيالوجيا مفاهيمها الإجرائية (مثل «الموضعة»، «الشرعنة»، «السلطة الرمزية»... إلخ) وتاريخ أولياتها والتأثير الناتج عن انتمائها المؤسساتي.

في هذا الفضاء العام جداً، سيبرز مساران متنافسان، تحت عنوان **عن الحق في الفلسفة** وهما:

1 ـ دراسة الخطاب القانوني الذي يشكل مرتكز المؤسسات الفلسفية، دون أن يكون في الواجهة. والسؤال المطروح في هذا الإطار هو كالتالي: ما هي علاقات هذا الخطاب بالحقول التاريخية والاجتماعية أو السياسية وبـ «بنيات الدولة الحديثة»؟

2 ـ دراسة شروط النفاذ إلى الفلسفة والخطاب والتدريس والبحث والنشر و«المشروعية» الفلسفية، فمن الذي يتوافر على الحق في الفلسفة؟ ومن الذي يمتلك سلطتها ويحظى بامتيازاتها؟ وما هو الشيء الذي يحد في الواقع من النزعة الكونية (universalisme) للفلسفة؟ وكيف نقر بإمكانية تقبل فكر أو ملفوظ باعتبارهما «فلسفيين»؟

وعلى الرغم من كون شبكة هذه الأسئلة لا تتميز عن الفلسفة ذاتها (هذا إذا ما اعتبرنا بأن مثل هذه الفلسفة موجودة وبأنها تطمح إلى الوحدة)، فإنه من الممكن مع ذلك أن ندرس ضمن سياقات محددة كلاً من كيفيات تحديد ما هو «فلسفي» والتقييمات الناجمة عن هذا التحديد والأنماط والطرق المخصوصة لممارسة الفلسفة، مثل عدد (dispositif) التدريس والبحث حيث نوزع الفلسفة كمادة تخصصية، رئيسية أو ثانوية، ومثل الأوساط الخارجة عن المدرسة والجامعة و«الدعامات» الشفوية والكتبية أو غير الكتبية.

إن مسألة «الدعامة» (كلام، كتاب، مجلة، صحيفة، إذاعة، تلفزة، سينما) ليست =

كونها صيغة عنوان، بمعنى أنها تستمد سلطتها وقوتها ونفوذها وامتيازها من قدرتها على عدم الإفصاح عن مكنوناتها بواسطة الكلمات.

وبالفعل، فإن امتيازها المتمثل في تشبثها بوحدتها وبموقعها يرجع إلى قدرتها على السكوت، مع الإيهام - افتراضاً - بأن لديها الكثير مما تقوله. ويحظى هذا الامتياز دوماً بضمانات ناجمة عن اتفاقات تنظم استخدام العناوين والألقاب داخل مجتمعنا، سواء تعلق الأمر بعناوين الكتب أو بالألقاب الاجتماعية. وفي ما يتعلق بالأعمال، فإن الاختيار الحر والفضيلة المميزة لكل عنوان هما بمثابة امتياز مشروع ومسموح به إن صح القول، فنحن نتلقى لقب دكتور، لكننا نختار مبدئياً بحريةٍ عنوانَ خطابٍ أو كتابٍ يحمل توقيعنا. وحالما نكوِّن جملة من الكلمات التي يتألف منها عنوان **عن الحق في الفلسفة**، ونطوِّر ونستثمر أو نخفف من الالتباسات، حتى تبدأ سلطة العنوان في التحلل جرّاءَ ذلك، وتنبثق المناقشة والديمقراطية، وبمعنًى ما الفلسفةُ، فإلى أي مدى يمكن أن تصل هذه الحركة؟ ذلك أن الفلسفة حسب فرضيتي تتشبث بالامتياز المعروض من طرفها، فهي تصرح بما تحتفظ به، وأقصد بذلك الامتياز الأخير أو الأولي

= مسألة تقنية أو شكلية خالصة، فهي تتعلق أيضاً بالمضمون وبالنشأة وبطرائق التكوين أو تلقي الموضوعات والملفوظات والمتون الفلسفية، فهل تحيل هذه الأمور على الشيء نفسه، حينما لا تكون معطاة وغير خاضعة للهيمنة وللتراكم وحينما لا تقدم على شكل أرشيفات كتبية داخل مؤسسات مختصة ومن طرف ذوات أو جماعات من «الحراس» الحاصلين على الترخيص أو الذين يفترض أنهم مؤهلون؟

إننا سننطلق من علامات كثيرة عن التحولات الطارئة منذ القرن التاسع عشر على الأقل والتي تمتد بوتيرة متسارعة خلال العقدين الأخيرين. وسيكون الخيط الناظم لهذه المقاربة التمهيدية، هو المعهد الدولي للفلسفة، فهل يتعلق الأمر «بمؤسسة فلسفية» جديدة؟ ذلك ما سنتعرف عليه من خلال التأويلات العديدة والممكنة لأصله ولشروط إمكانيته ولوجهته.

الذي يعرض امتيازه الخاص أمام التهديد أو العرض، وأحياناً أمام تهديد العرض.

لنقم الآن بصياغة بعض الجمل كأمثلة، فإذا ما تساءلتُ مثلاً، وهذا هو المعنى الأول لعنواني المقترح: «كيف نمر من الحق إلى الفلسفة؟»، فإنني سأكون بذلك قد انخرطت في إشكالية معينة، وسيتعلق الأمر ـ على سبيل المثال ـ بالعلاقات التي تسمح بالانتقال من الفكر والمادة التخصصية والممارسة القانونية إلى الفلسفة وإلى الأسئلة ذات الماهية القانونية (quid juris) التي تعتمد بداخلها، وبتحديد أدق: سيتعلق الأمر بعلاقة البنيات القانونية المدعِّمة بشكل ضمني أو صريح للمؤسسات الفلسفية (تعليماً أو بحثاً) بالفلسفة ذاتها، هذا إذا اعتبرنا هذه الأخيرة موجودة خارج أو قبل أو وراء المؤسسة. في معنى أول، يعلن عنوان **عن الحق في الفلسفة** عن برنامج وإشكالية وعقد، حيث ستعالج العلاقات القائمة بين الحق والفلسفة. ويتضمن كل عقد ـ بهذا المقتضى ـ مسألةَ الحق، وسيكون كل عنوان عقداً. وفي الحالة الفريدة للفلسفة، سينفتح هذا العقد على أكثر من مفارقة، وتلك هي موضوعتنا بامتياز، أو الامتياز كموضوعة بالنسبة إلينا.

والملاحظ ضمن عبارة **عن الحق في الفلسفة** (*Du droit à la philosophie*)، أن حرف «في» يحمل في طياته كل التحديدات الدلالية، حيث يتأرجح المعنى هنا بين مختلف القيم التي يحملها هذا الحرف. وبالفعل، فقد أشرنا إلى أن العلاقة بين الحق والفلسفة هي علاقة تمفصل (articulation) بشكل عام، تمفصل بين مجالين وحقلين وبنيتين أو ترتيبين مؤسسيّين. لكن، يمكن لجملة أخرى أن تعلن عن برنامج آخر وعن إشكالية أخرى، اعتماداً على التحديد الدلالي نفسه لحرف «في» (*à*) والقيمة نفسها التي تحملها «العلاقة بـ»

(rappot *à*). ويمكننا بهذا الصدد الإشارة إلى أن تحليل هذه المسائل (الحق المؤسساتي والمؤسسات الفلسفية للبحث والتدريس) يستدعي التحاور مع الفلاسفة عن الحق، وعن الحق في الفلسفة، ويتعين التذكير بأسئلة الحق وبالقارة الشاسعة للإشكالية القانونية التي لا يتحدث عنها الفلاسفة ـ خصوصاً في فرنسا ـ إلا نادراً. وعلى الرغم، ولربما بسبب أن الحق يتحدث من خلالهم، يجب الحديث عن الحق في الفلسفة، والتحاور مع فلسفة الحق، والتخاطب مع الفلسفة والفلاسفة حول سؤال الحق الشاسع والخصب. إن حرف «في» يتحدث أيضاً عن تمفصل آخر ويحمل معنى مغايراً، هو معنى الخطاب المتمفصل داخل العنوان وداخل الكلمة الموجهة أو المرسلة، لذلك يتعين الحديث عن الحق في الفلسفة.

لكن هذا النمط التمفصلي لا يستنفد العلاقة بالحق في الفلسفة، لأن بإمكان المركب اللغوي (syntagme) «عن الحق في» (Du droit à)، أن يعني شيئاً آخر، وأن ينفتح على منفذ دلالي آخر، فنحن نقول «لدينا الحق في» (avoir droit à)، للإشارة إلى المنفذ الذي يضمنه القانون وإلى الحق في المرور وحرية المرور (Shibboleth) والترخيص بالدخول، فمن له الحق في الفلسفة حالياً بمجتمعنا؟ ولأي فلسفة؟ وضمن أي فضاء خصوصي أو عمومي؟ وفي أي أمكنة للتدريس والبحث والنشر والقراءة والنقاش؟ وعبر أي هيئات وشبكات إعلامية؟ فالتوفر على «الحق في الفلسفة» معناه التمكن من النفاذ المشروع أو الشرعي إلى شيء تظل هويته وتفرده وعموميته إشكاليةً، مثل الفلسفة ذاتها، فمن الذي يطمح بشكل مشروع إلى الفلسفة؟ ومن الذي يفكر ويقول ويناقش ويتعلم ويدرس ويبسط ويعرض أو يتمثل الفلسفة؟

إن هذه القيمة الثانية لحرف «في» (حيث لم تعد العلاقة تمفصلاً، بل أصبحت عنواناً)، تبسط أمامنا إمكانية أخرى:

1 ـ ما هي العلاقة بالحق في الفلسفة؟

2 ـ يجب الحديث عن الحق في الفلسفة وبالتالي الحديث مع الفلاسفة.

3 ـ فمن الذي يتوافر على الفلسفة وضمن أي شروط يكون هذا الحق؟

إذا ما حاولنا الآن، الإحاطة بالمركّب اللغوي «الحق في الفلسفة»، وهو ما يسمح بجعل كلمة حق اسماً وظرفاً في الوقت نفسه، فإننا سننتج أو سنتعرف على فضاء عبارة أخرى، وبالتالي على نظام آخر من الأسئلة، فهل من الممكن التوجه رأساً نحو الفلسفة؟ هل يمكن التوجه نحوها تواً ومباشرة ومن دون مواربة؟

إن هذه الإمكانية وهذه السلطة تضمنان الفورية، أي الخاصية الطبيعية والكونية للممارسة الفلسفية، فماذا يعني كل هذا؟ وهل من الممكن، كما يعتقد البعض، التفلسف رأساً ومباشرة وفوراً؟[2]، بل دون توسط الآخر أو اللغة كيفما كانت نوعيتها؟ وبوضعنا لعبارة «الحق في الفلسفة» بين مزدوجين، حيث أصبح لفظ «الحق» ظرفياً، سنكون قد انفتحنا على عمق جملة رابعة أو صنف رابع من الجمل، وعلى عنوان إشكالية أخرى تغني الجمل التي تعرّفنا عليها من قبل، وتجعل تحديدها متعدد الجوانب.

إن البعض يستعجل البلوغ مباشرة إلى الأشياء ذاتها، والتوصل من دون انتظار وعلى الفور إلى المضمون الحقيقي للمشاكل العاجلة

(2) إننا نعلم الدور الذي تلعبه قيم مثل: استقامة، خط مستقيم، طريق مستقيم- مثلها مثل المعيار أو القاعدة - ضمن المنهج الأكسيومي للعديد من الميتودولوجيات وخصوصاً ضمن ميتودولوجيا ديكارت. انظر بهذا الصدد: Jacques Derrida, «La langue et le discours de la méthode,» *Recherches sur la philosophie et le langage: Cahier du Groupe de recherches sur la philosophie et le langage, Université des sciences sociales de Grenoble* 2, no. 3, 1983.

والخطيرة التي تواجه الجميع... إلخ، وسيعتبر هؤلاء أن التحليل الذي يبسط هذه الدلالات والعبارات الممكنة هو لعب وتصنّع، وأيضاً شكلي، بل وعديم الفائدة، ولسان حالهم يقول: لماذا هذا البطء وهذه المجاملة؟ وما الداعي إلى تتبع هذه المراحل اللغوية؟ لماذا لا يتم الحديث مباشرة عن القضايا الحقيقية؟ لماذا لا يتم الاتجاه تواً صوب الأشياء ذاتها؟ طبعاً، يمكن للمرء أن يشاطر هذه الفئة استعجالها، لكنه سيدرك مع ذلك، كما هو الشأن بالنسبة إلي، بأننا لا نستفيد شيئاً من هذه العجلة والفورية، وبأن لهذه الخدعة تاريخاً ومصالح وبنية نقدية ضعيفة، من الأفضل التعرف عليها أولاً عبر فسحة الإحاطة والتحليل، لأن الأمر يتعلق بحق ما في الفلسفة.

ويجب أن يكون تحليل القيم الكامنة أو التي تفعل فعلها داخل صيغة «الحق في الفلسفة»، عبارة عن تمرين في اليقظة، ولا يمكنه «اللعب» إلا بالقدر الذي تكون فيه مسألة «اللعب» هنا من أكثر المسائل جدية. ويرجع ذلك إلى سببين على الأقل: يتعلق **أولهما** بمسألة العنوان ويتعلق **الثاني** بمسألة اللغة.

1 ـ «الحق في أن...» و«الحق في...»: المقتضى المؤسساتي

أن يكون للمرء «الحق في أن» (droit de) و«الحق في» (droit à) معناه أن يكون مكلفاً ومتوافراً على مبرر لقول هذا الشيء أو ذاك وفعله، فاللقب يخول ويمنح الشرعية والقيمة ويجمع. وينطبق هذا الأمر على شيء لم يعد مجرد شيء، أو على شخص أصبح «ذا قيمة». بخصوص الشيء الذي لم يعد مجرد شيء، هناك عنوان «الخطاب» أو «العمل»، أو عنوان «الخطاب كعمل»، أو عنوان «المؤسسة» التي هي في الآن نفسه خطاب وعمل، مادامت تتوافر على تاريخ يجعلها منفلتة من قبضة النظام المسمى طبيعياً وخاضعة بالتالي لفعل اللغة.

إن العنوان هو اسم العمل، بكل ما تحمله هذه الكلمة من معانٍ (عمل فني، عمل سياسي، مؤسسة)(3)، فهو يجمع العمل عبر تسميته ويسمح إثر ذلك بإقرار حقه في الوجود والاعتراف بشرعيته أو شرعنته: وما يهم العمل (هذا «الشيء» الذي ليس شيئاً ولا ينتمي إلى الطبيعة بالمعنى الحديث للكلمة)، ينطبق أيضاً على الشخص وعلى لقبه الذي يخوله قول وفعل «أشياء» بواسطة الكلمات. لكن اللقب الممنوح (أو المرفوض)، يفترض دوماً ـ وهذه بمثابة حلقة مفرغة ـ عنوان عمل أي مؤسسة تُعتبر هي الوحيدة المخولة للقيام بذلك. وعليه، فإن المؤسسة (المتمثلة في لقب هيئة مخولة لتوزيع الألقاب) هي وحدها التي يمكنها أن تمنح لشخص ما لقبه. ويمكن أن تتجسد هذه المؤسسة عبر أشخاص، بل وعبر شخص واحد، لكن هذا الأمر يستدعي ضمانة المؤسسة أو الدستور.

إن منح لقب ما لشخص (أو رفضه) من طرف هيئة مؤسساتية، يعني أن حراسة الألقاب وضمانتها تعودان إلى من يملك اللقب مسبقاً كمؤسسة. ولا يمكن لمصادر السلطة الواهبة للألقاب والعناوين، أن تتمظهر باعتبارها كذلك، فقانون بنيتها ـ أو بنية قانونها ـ يقتضي زوالها. وهذه ليست مجرد حلقة مفرغة، لأن فكرة هذه الحلقة، تفرض على الأقل، إعادة صياغة الأسئلة الكبرى «المصنفة» ضمن العناوين الكلاسيكية «للإبعاد» و«القمع» و«التضحية».

---

(3) لقد عالجت مراراً قانون العنوان هذا، خصوصاً في فضاء الأعمال الأدبية. وأحيل بهذا الصدد على: Jacques Derrida, «Devant la loi,» 1982, dans: Jacques Derrida [et al.], *La faculté de juger* (Paris: Editions de Minuit, 1985), ainsi qu'à «survivre,» 1977; «Titre à préciser,» et «La loi du genre,» 1979, dans: Jacques Derrida, *Parages* (Paris: Galilée, 1986).

وستحاول النصوص التي تم جمعها بين طيات هذا الكتاب أن تأخذ بعين الاعتبار هذا المعنى المشترك والمفارق[4]. ومثل هذا المعنى المشترك، يطال أيضاً بنية المؤسسة كوثيقة (وهو ما يدعوه المؤرخون بالتاريخ، لا أقل ولا أكثر)، فالمؤسسة تحافظ على ذاكرتها بكل تأكيد، لأنها موجودة لهذا الغرض. وهي تحول الأسماء والألقاب التي منحتها أو تلقتها إلى آثار.

لكن يمكن أن يحدث لها، رغما عنها أمر آخر يؤثر في بنية فضائها، ففي البداية، يمكنها أن تنسى من انتقتهم بنفسها، ونحن نعلم بأنها تفتقد أسماءهم أحياناً، داخل أعماق يصعب بلوغها. ومما لا شك فيه، أن الانتقائية تعني الخاصية النهائية للذاكرة المؤسساتية.

ومع ذلك، توجد المفارقة في جهة أخرى، وإن كانت هي نفسها نتاجاً لخاصية نهائية أساسية، فالمؤسسة مطالبة أحياناً بالاحتفاظ بذكرى مَن تُقْصِيه وتحاول نسيانه بشكل انتقائي. وهكذا، ستكون مساحة أرشيف المؤسسة موسومة بما تركته بالخارج وأقصته أو لم تتحمله، فهي تتخذ الصورة المعكوسة للإبعاد، وترتسم من خلال ما يهددها أو ما تشعر به كتهديد. ولكي تتماثل مع ذاتها وتكون هي اسمها، يجب عليها أن تتعامل مع خصمها دون أحكام

---

(4) وهو ما تم طرحه بشكل مباشر ضمن هذا الكتاب في: «عين الجامعة أو صراع الكليات»، ص 435 و«مبدأ العلية وفكرة الجامعة»، ص 503.

وقد تم تحليل نفس البنية لكن ضمن: Jacques Derrida, *Otobiographies: L'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre* (Paris: Editions Galilée, 1984), chap. 1: «Déclarations d'indépendance».

مسبقة، إن صح القول. يجب عليها أن تحمل ملامحه وأن تتحمل اسمه كعلامة سلبية.

ومن الممكن أن يتحول المقصي الذي نقشت ملامحه بعمق في باطن الوثيقة وانطبعت فوق الدعامة أو المساحة المؤسساتية، إلى لوحة حاملة لذاكرة الهيئة المؤسساتية. وينطبق ذلك على العنف المؤسس للدولة وعلى الأوطان والشعوب المعرضة للقمع أو للإبادة، وإن كانت العملية لا تتم دفعة واحدة، بل تستمر بالضرورة أو تتكرر وفق حركات أو إيقاعات متنوعة. لكنه ينطبق بشكل أبسط ظاهرياً، على المؤسسات الأكاديمية وخاصة الفلسفية.

وفضلاً عن ذلك، فإن النموذج الأكاديمي يقتضي من الناحية البنيوية، وجود النموذج السياسي للدولة. وحتى نظل خارج فرنسا، ونستشهد بأحداث ماضية، نشير إلى أن جامعة فرانكفورت كانت هي المؤسسة التي رفضت منح فالتر بنيامين (Walter Benjamin) لقب دكتور. أكيد أنها منحت ألقابا تثير الذاكرة والاهتمام والإعجاب، لكننا إذا كنا نتذكر هذا الحدث، إضافة إلى بعض الإقصاءات الأخرى الصادرة عن المؤسسة نفسها، فإن الفضل في ذلك يرجع إلى ملاحظة وردت ضمن الأعمال الكاملة لبنيامين، فهل كنا سنعرف اسم هانز كورنيليوس (Hans Cornelius) لو لم تتعرض ملاحظة الناشرين لهذه الأعمال في آخر مجلد، لهذا الحدث الفريد على عدة مستويات، والمتمثل في رفض «أصل الدراما الباروكية (Baroque) الألمانية»، كأطروحة لنيل دكتوراه الدولة؟[5].

(5) بخصوص اجتماع مجلس الكلية بتاريخ 13 تموز/ يوليو 1925، سجلت بدفتر المداولات، وتحديداً بالنقطة السادسة، الملاحظة التالية: دكتوراه الدولة لبنيامين. بناء على تقرير الأستاذ كورنيليوس (Cornélius)، قررت الكلية مطالبة الدكتور بنيامين بسحب أطروحته لنيل دكتوراه الدولة. وفضلاً عن ذلك، فقد قررت الكلية عدم السماح للدكتور =

وككل إصدار، فإن تعليماً ما (حلقة دراسية حول مسألة الحق في الفلسفة مثلاً) بإمكانه، وأكاد أقول يجب عليه، القيام بالاستشكال، أي بإبراز حدوده وشروطه الخاصة كي تكون واضحة، ولكي يجعل منها تيمة للبحث، فبأي صفة وبأي حق نحن مجتمعون هنا؟ أمن أجل الإقرار بأن مقدمات النقاش غير متوفرة أم لأننا غير قادرين على التفاهم حول معنى وألفاظ مثل هذا الإقرار؟ بأي صفة وبأي حق نوجد هنا، أنا وأنتم، أنا المتكلم أو المحتفظ بالكلام، دون أن أطلب الترخيص ظاهريا؟ وهذا ما يبدو في الظاهر على الأقل، لأننا نعلم بأن عملية ترخيص طويلة ومعقدة (التمست ضمنياً من مجموعة هيئات أكاديمية وإعلامية وهيئات للنشر. . . إلخ تنسق في ما بينها بهذا القدر أو ذاك)، قد سبقت هذا العمل بشكل غير عادي تقريباً.

وليس هناك ما يؤكد لنا بأن هذا الفضاء (حلقة البحث، مقدمة، أو كتاب) وهذا المكان الذي حدث فيه هذا الفعل، ينتمي إلى الفلسفة، وهو مؤهل لحمل هذا اللقب. وكما هو معلن في العنوان، فإن بإمكان القضية المعالجة أن تتعلق بما هو أبعد أو أقرب إلى الفلسفة التي يتعين علينا الآن، ومن حيث المبدأ، ألا نحدد معناها.

فهل ينتمي السؤال «ماهي الفلسفة؟» إلى الفلسفة؟

= بنيامين بالحصول على لقب دكتور في حالة ما إذا لم يأخذ هذا التنبيه بعين الاعتبار. نقلاً عن:
Burkhardt Linder, «Habilitationsakte Benjamin. Über ein akademisches Trauerspiel, und über ein Vorkapitel der Frankfurter Schule. (Horkheimer, Adorno),» *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik,* vol. 53 et 54 (1984), p. 156, and Walter Benjamin, *Ecrits autobiographiques,* Traduit de l'allemand par Christophe Jouanlanne et Jean-François Poirier (Paris: Bourgois, 1990), p. 377.

الجواب هو: نعم ولا. وهذا الجواب متناقض من الناحية الشكلية، لكنه ليس بالجواب الفارغ أو المتملص. لأن الانتماء إلى الفلسفة لا يعني الانتماء إلى شيء كلي (ملكية، دولة أو وطن، تعددية، سلسلة أو مجموعة أشياء، حقل معرفة، هيئة، مؤسسة، وإن كانت جميعها تشكل كليات مفتوحة)، فالرهانات والمسؤوليات الجسيمة تتوقف حالياً على ضرورة أو إمكانية هذه «النعم ولا»، وعلى الحد المتأرجح الذي يخترقها أو يؤسسها، وعلى الفكر الفلسفي الذي تستدعيه على ما يبدو. وعندما يتعلق السؤال «ما هو؟» بموضوع العلم أو الفن، فإنه ينتمي في نظر الفلاسفة إلى الفلسفة ذاتها، فهو ينتمي إليها عن حق، وهذا هو حق الفلسفة، لأنها هي الوحيدة التي تمتلكه، ولذلك كان بمثابة امتياز لديها. وستكون الفلسفة هي هذا الامتياز نفسه، لأنها لا تتلقاه بل تمنحه لنفسها، ونحن نجده في أقدم موضوعة فلسفية، فالسؤال «ما هي الفيزياء والسوسيولوجيا والأنثروبولوجيا والأدب أو الموسيقى؟» سيكون من طبيعة فلسفية، لكن هل سينطبق الشيء نفسه على السؤال: «ما هو الشيء الفلسفي؟» هنا سنجد أنفسنا أمام أكثر الأسئلة أو أقلها فلسفية، فهذا السؤال يتوزع على كل القرارات المؤسساتية، فمن الذي يدعي فيلسوفاً؟ ومن هو الفيلسوف؟ ومن له الحق في ادعاء انتمائه إلى الفلسفة؟ وكيف نتعرف حالياً على ملفوظ فلسفي بشكل عام؟ وما هي العلامة (وهل هي فعلا علامة؟) التي نتعرف من خلالها على فكرة أو جملة أو تجربة أو عملية أو ديداكتيكا فلسفية؟ وما المقصود بـ «فلسفية»؟ وهل يمكننا الاتفاق بشأن موضوعها وموضوع المكان الذي تشكلت فيه هذه الأسئلة واكتسبت شرعيتها؟

مما لا شك فيه أن هذه الأسئلة تتداخل مع الفلسفة ذاتها. لكن، وبسبب هذا الاضطراب الأساسي للهوية الفلسفية، فإنها لا تعتبر فلسفية بشكل تام، فقد تظل دون مستوى الفلسفة التي تسائلها،

وقد تذهب أبعد من الفلسفة التي لن تصبح في هذه الحالة هي وجهتها المقصودة.

ويمكن للسؤال الموجه إلى الفلسفة حول هويتها أن يتوافر على جواب متضمن لجانبين بارزين. طبعاً، هناك إمكانية لمقاربات أخرى، ونحن نعمل هنا على الانخراط فيها بشكل تمهيدي، لكي يبدو أن الجانبين اللذين هيمنا على مسار التقليد الفلسفي، قد اتخذا صيغة تقابل بين الماهية (essence) والوظيفة (fonction)، فمن جهة الماهية (وهي أيضاً ماهية التاريخ والأصل والحدث والمعنى وأصل الاشتقاق (etymon))، هناك محاولة للتفكير في الفلسفة باعتبارها كذلك، كما هي وكما يمكن أن تكون وكما صممت أن تكون عليه، ومنذ بدايتها بالتحديد، انطلاقاً من الحدث الذي تأسس ضمن تجربة اللغة، أي منذ سؤال الوجود أو حقيقة الوجود. وهنا تتحدد بشكل موجز صورة «التفكيك» الهايدغري[6].

ومن جهة الوظيفة، هناك محاولة لإدانة هذه النزعة التأصيلية (originarisme)، بالاعتماد على أسلوب اسمي (nominaliste) ظاهرياً، فهذه النزعة لن تفيدنا في معرفة الحقيقة النفعية للفلسفة، أي معرفة: ما تفعله، ما ينجز باسمها، ما الذي تستفيده من جراء ذلك، وما هو الموقف المتخذ منها، أو الموقف المتخذ ضمن أفعال الخطابات والنقاشات والتقييمات والممارسات الاجتماعية والسياسية والمؤسساتية التي يتعين الإحاطة باختلافاتها وليس بالخيط الجينيالوجي الذي يربطها بانبثاق منسي؟

---

(6) سأعالج هذه المسألة بشكل تحليلي موسع ضمن نص «أذن هايدغر» انظر: Jacques Derrida, *Politiques de l'amitié, suivi de, l'oreille de Heidegger* (Paris: Galilée, 1994), (Philopolémologie, Geschlecht IV),

ستظهر قريباً.

إن هذه النفعية الوظيفية هي بمثابة نموذج، ضمني على الأقل، بالنسبة إلى العديد من التساؤلات الحديثة حول الفلسفة، سواء صدرت عن فلاسفة أو سوسيولوجيين أو مؤرخين.

وفي ما وراء كل الاختلافات والتعارضات، وهي ليست بالهينة، فإن هذين الجانبين المتعلقين بالفلسفة (ما هي؟ وماذا تفعل؟ وماذا يفعل بها أو معها؟) يستدعيان بعضهما بعضاً، سواء عند الابتداء أو عند الانتهاء.

يتعين على النفعية الاسمية إذن، أن تحدد لنفسها مسبقاً، قاعدة لإدراج عملياتها الخاصة والتعرف على موضوعاتها، لأن الأمر يتعلق في آخر المطاف بمفهوم للفلسفة، منتظم وفق اقتضاء معنى أو ماهية الوجود الذي يتم من خلاله التفكير في الكينونة الفلسفية للفلسفة. ومن جهتها، فإن الخطوة التأصيلية (وهي أيضاً خطوة هايدغر (Heidegger))، تفترض حدثاً وتسلسلاً متميزاً عن «فعل اللغة» الذي أصبح ممكناً، بفعل الشرط الاتفاقي أو شبه التعاقدي داخل لغة معينة. وبالتالي، يتعين على هذه الخطوة افتراض اللحظة الإنجازية (performatif) «للوظيفة» الاجتماعية والمؤسساتية، وإن كنا سنمنح هذه «الأشياء» أسماء أكثر ملاءمة بعد تجربة «التفكيك». وإذا ما أردنا ابتكار أو ترتيب نمط آخر من المساءلة قدر الإمكان، فإنه يتعين البدء بفهم وصياغة ضرورة، إن لم نقل حتمية، هذا الاقتضاء المشترك، ولهذا اخترنا هذه الطريق: فكل النقاشات المثارة في هذا الكتاب تؤكد ذلك، سواء تعلق الأمر بالمقترحات الافتتاحية لمجموعة للأبحاث في الفلسفة (GREPH) (Groupe de recherche en épistémologie politique et historique)، أو بالمدخل إلى الأحوال العامة للفلسفة، أو بتأسيس المعهد (الكوليج) الدولي للفلسفة، أو بتقرير لجنة الفلسفة والإبستيمولوجيا، فأنا أنخرط في كل مرة بقوة

ومن دون لبس في الصراعات الهادفة إلى ضمان وتطوير ما ندعوه في الغالب، «الخصوصية» المهددة للمادة الفلسفية، ومواجهة عملية تشتيتها، إن لم نقل تذويبها، داخل تدريس العلوم الاجتماعية أو الإنسانية، وداخل تدريس اللغات والآداب أيضاً، كما الشأن في فرنسا.

ويجب في الوقت نفسه تذكير أولئك الذين يريدون استعمال هذه الحجة لغاية دفاعية، ومحافظة ودوغمائية أحياناً، بل وذات صبغة مهنية، بأن هذه الخصوصية تظل مفارقة في حد ذاتها، فتجربتها هي أيضاً تجربة مأزق (aporie) يتم من خلاله إعادة ابتكار مستمرة لمسار غير مضمون، ذلك أن الأمر لا يتعلق فقط بخصوصية مادة من بين مواد أخرى (وإن كان من اللازم التذكير بهذا أيضاً)، مادة تتوافر على مجال موضوعاتي ومخزون قواعدها القابلة للنقل.

وإذا ما كانت الفلسفة مطالبة بالانفتاح على كل التداخلات بين المواد دون أن تفقد هويتها، فلأنها لا تخضع كمادة من بين المواد، للتعاملات الهادئة والمنتظمة بين معارف ذات حدود مضبوطة أو مساحة موضوعات قابلة للتعيين. وما ندعوه بالتفكيك (déconstruction) هو أيضاً عرض لهذه الهوية المؤسساتية للمادة الفلسفية، فما هو غير قابل للاختزال ضمنها يجب أن يعرض باعتباره كذلك، أي يجب إبانته والاحتفاظ به والمطالبة به داخل ما يفتحه وينزع ملكيته، في اللحظة التي تبتعد فيها ملكية الخصوصية عن ذاتها لتعود إليها عبر أبسط الأسئلة المتعلقة بهذه الذات.

إن الفلسفة والهوية الفلسفية، هما أيضاً اسمان لتجربة تعرض نفسها داخل المماثلة عموماً، أي تشرع في الرحيل، فهي تقع في مكان لم تحدث فيه، هناك حيث المكان غير طبيعي وليس أصلياً ولا معطى، فأسئلة العنوان والحق كانت تتوفر دوماً على بعد هندسي

(طوبولوجي)، ولا يمكن لأي مؤسسة أن تستغني عن المكان الرمزي للشرعنة، حتى ولو كان تعيينها ذو التحديد المتعدد الجوانب (surdéterminé) قائماً داخل تقاطع المعطيات الإمبيريقية والرمزية والفيزيائية والجغرافية والمثالية وداخل فضاء منسجم أو متنافر.

فمن الممكن تنظيم حلقة دراسية (وفق شروط مادية لكن مع الحصول على ربح رمزي، يشكل رهاناً بالنسبة إلى التعاملات والتعاقدات)، داخل مؤسسة معينة، يديرها شخص لا ينتمي بالضرورة إلى هذه المؤسسة (وهو ما كان يقوم به جاك لاكان (Jacques Lacan) على سبيل المثال، بالمدرسة العليا للأساتذة على مدى سنوات عديدة)، أو شخص آخر، خريج سابق للمدرسة العليا للأساتذة، حيث يقدم درساً باسم مؤسسة عمومية أخرى، مثل معهد الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية، بل وباسم مؤسسة لا تتوافر على أي مكان مادي خاص بها، كما هو الشأن بالنسبة إلى المعهد (الكوليج) الدولي للفلسفة، الذي تأسس سنة 1983 واعتبر قانونياً بمثابة جمعية خصوصية (خاضعة لقانون 1901)، مستقلة في تسيير شؤونها وفي توجيهاتها، وإن كان مجلسها الإداري يتضمن قانونياً ممثلين عن أربع وزارات! وتستدعي خريطة هذه «الأمكنة» وصفاً دقيقاً، كما أن تداخل مساراتها يشجع حركة مفيدة للتفكير في تاريخية المؤسسات، وتحديداً المؤسسات الفلسفية. وإذا ما اعتبرنا هذه الأخيرة تاريخية بشكل تام، فإن ذلك يعني أن أصلها ومتانتها غير طبيعيين، وأن عمليات استقرارها تظل دوماً نسبية، مهددة ومؤقتة. وحالما تبدو قوية وصارمة ودائمة أو صلبة، فإنها ستفضح هشاشة الأساس، لأن المؤسسة تتأسس انطلاقاً من قابلية التفكيك (déconstructibilité) النظرية والعلمية، وضدها أيضاً، فانتصابها يفضح هذا الأساس ويشير إليه كعرض ويبرزه ويخدعه أيضاً.

2 ـ الأفق والأساس، عرضان فلسفيان (المعهد الدولي للفلسفة نموذجاً)

لنأخذ مثال المعهد الدولي للفلسفة، ولنتوقف عند مسألة الألقاب، فالمعهد عبارة عن مؤسسة خاصة لكنها مدعمة حقاً وحقيقة ومرخص لها، بطريقة غير مباشرة، من طرف الدولة، التي شجعت على تأسيسها على الرغم من طموحها المعلن إلى الاستقلالية. ولا تتطلب بنية بهذا الشكل أي لقب للمساهمة في أبحاثها، سواء كان لقباً أكاديمياً أو تأهيلاً (habilitation) مؤسساتياً. وهذه الوضعية ليست فريدة، فهي موجودة بمؤسسات فرنسية أخرى (مثل الكوليج دو فرانس (معهد فرنسا) أو المدرسة التطبيقية للدراسات العليا)، تأسست لكي تفسح في المجال أمام أبحاث ومعارف وأشخاص، عملت المعيارية (critériologie) وسلطة الألقاب وإجراءات الشرعنة القائمة (خصوصاً بالجامعة) على مراقبتهم وتهميشهم أو تجاهلهم ببساطة.

أكيد أن فرادة المعهد الدولي للفلسفة (Ciph) ترجع إلى ميزتين على الأقل، وهما: خاصيته الدولية والقانونية المعلنة وغياب كراسٍ أو مناصب قارة، ومع ذلك، فإن عدم المطالبة بلقب أكاديمي مقنن ومحدد، لا يعني الاستغناء عنه ولا عن اللقب الأكاديمي عموماً، فمنطق اللقب والشرعنة أو التأهيل يتبع قواعد تمييزية يصعب التعرف عليها. ومن المحتمل ألا تكون هذه القواعد مسجلة في ميثاق (charte)، وقد تتبدل تدريجياً. وتبدو إحدى القواعد المعلنة من طرف المعهد صارمة ومتفردة ومبالغاً فيها، حيث شدّدت على ما يلي: ضمن كل «المجالات» التي يمكن للفلسفة أن تتفاعل معها، يجب أن تعطى الأولوية لأبحاث ولتيمات ولموضوعات لم تكتسب شرعيتها بعد داخل المؤسسات الفرنسية أو الأجنبية (وقد ظهرت هذه الكلمة مقترنة أحياناً ببعض الاحتياطات ضمن التقرير الممهِّد لتأسيس

المعهد، والذي أصبح بمثابة الميثاق المنظم له).

ويمكن لعدم الشرعية هذه أن تأخذ عدة أشكال ومستويات (إقصاء، تجاهل، تهميش، منع، تطور مجهض)، كما قد يستدعي تحليلات دقيقة، قبلية ولامتناهية في الآن نفسه. وإذا ما أراد هذا التحليل أن يكون فلسفياً، فعليه ألا يكون إجرائياً فحسب، بل يجب عليه مبدئياً أن يتضمن في فضائه معالجة أدواته المفهومية ذاتها، بدءاً بمفهوم الشرعنة، الذي هيمن ـ من خلال إحالته الاعتباطية على مفاهيم الحق والقانون والشرعية الوضعية أو غير الوضعية ـ على العلوم الاجتماعية، وتحديداً على قضايا الثقافة والتربية والبحث ضمن هذه العلوم. وإذا ما استعرنا تمييزاً دقيقاً لفينك (Fink) (على الرغم من كون هذه الدقة محدودة بشكل أساسي)، فإنه يتعين تحويل المفهوم الإجرائي للشرعنة إلى مفهوم موضوعاتي ونزع الطابع الأداتي عنه قدر الإمكان (لأن ذلك غير ممكن بصفة خالصة ومطلقة)، من أجل مساءلة فلسفية لأصله ولأهدافه ولشروط صلاحيته. وكما سنرى، فإن حدود بناء الموضوع (thématisation) ستنضاف إلى حدود الموضعة (objectivation).

وفي هذه الحالة، فإن إخضاع المفهوم الإجرائي إلى عملية البناء كموضوع فلسفي، لا يعني فقط إخضاع الفعالية العلمية إلى التفكير الإبستيمولوجي أو الفلسفي، وليس هو ثني للمعرفة داخل التأمل، فما يجب البحث عنه في أحسن الأحوال، هو كيفية إنعاش وتوسيع أو تجذر الخاصية المفهومية (conceptualité) والمناهج والممارسات العلمية ذاتها. وعلى سبيل المثال، فإن مفاهيم الشرعنة أو الموضعة، تعتبر خصبة وفعالة ضمن أعمال بيار بورديو (Pierre Bourdieu)، لأنها تتوافق داخل وضعية معينة، مع صورة سوسيولوجية محددة للعلوم الاجتماعية في علاقتها بمختلف الهيئات،

وخصوصاً بتاريخ الخطاب والمؤسسات الفلسفية، سواء تعلق الأمر بالشرعية أو بالمشروعية، بالقانون أو بموضوعية الموضوع، وهو ما سنعود إليه لاحقاً.

ويبدو أن إعطاء الأولوية لما هو غير شرعي ومنح امتياز الشرعية بالتالي، لما كان في مرحلة معينة غير مشروع، هو تعبير عن قاعدة غريبة بالنسبة إلى المؤسسة! فهو يبدو غير معقول ومفارق وغير عملي، ويمكنه بالكاد أن يأخذ شكل ووضع القاعدة. وكما هو الحال في المعهد الدولي للفلسفة، فإنه يتعين أن تربط هذه العملية علاقة أساسية مع الإجابة على السؤال: «ما هي الفلسفة؟»، ولا يتعلق الأمر هنا سوى بإعطاء الحق لمن هو محروم من الحق، سوى بإقرار الحق في الفلسفة هناك، حيث يبدو لاغياً ومرفوضاً وممنوعاً أو مختفياً. ولكن، ألا يتعلق الأمر هنا بالفلسفة ذاتها؟ بالفلسفة بالفعل وبأصلها المتجدد إلى ما لا نهاية؟ ثم، ألا يبدو ما اعتبرناه «مبالغاً فيه وغريباً ومفارقاً وغير عملي» من أكثر الأشياء انتشاراً؟ فكل مؤسسة، وكيفما كانت درجة محافظتها، تريد أن تكون مانحة للشرعية، وبالتالي فهي تطمح إلى خلق الألقاب. إنها مطالبة بتوفير الشرعية التي يفتقر لها الأشخاص والأشياء والموضوعات. صحيح أن هناك اختلافاً أساسياً ومبدئياً بين الشرعية العادية المقترنة بعمل المؤسسات الكلاسيكية والشرعية المقترحة من طرف المعهد الدولي للفلسفة، فمن جانب هذا الأخير لا يفترض أي تحديد مسبق لأي شيء، سواء كان موضوعاً أو حقلاً معرفياً أو كفاءة، فليست هناك معرفة مسبقة أو «عملية مقارنة» أو «تداخل للتخصصات»، حيث يفترض المفهوم الكلاسيكي مواد قائمة، مثل الدول، داخل أمن تشكيلاتها وحدودها وضمن الحدود المعترف بها لحقوقها ولأولياتها (axiomes)، ويمنح بالتالي الامتياز أو الأولوية لما هو مقصي. لكن، بما أن العلاقة بالفلسفة تظل هي قاعدة وعنوان هذا المعهد الدولي

للفلسفة، فإنه يتعين اعتماد مرجعية قارة ومستقرة ومتوحدة بما هو فلسفي، بل بتجربة متعلقة بالسؤال: «ما هي الفلسفة؟»، فهل تعتبر هذه التجربة فلسفية بشكل مسبق؟ وهل تشكل بالخصوص وبالأساس، تجربة للسؤال، كقرار أخير أو أول؟[7].

إن سؤال الحق - ويتعلق هنا بالحق في الفلسفة - يخضع لقانون التقسيم الذي يعتبره البعض دقيقاً أو سطحياً أو تأملياً. ومن نتائج ومتضمنات هذا التقسيم، التحكم في مساحة شاسعة، عبر تقسيمها إلى عدة أجزاء. وبهذا المقتضى سيتجدد تنظيم الفضاء الفلسفي عبر ثلاث صيغ:

- فإمكاننا التفكير **أولاً**، في كون الحق في الفلسفة ينتمي كلية وبحق إلى الفلسفة، فهو يقتضي ذاكرة المشروع ومهمته وماهيته ووحدته، أي جواباً على سؤال «ما هي الفلسفة؟» تمت صياغته، كما أشرنا من قبل، إما وفق منطق الحدث الأصلي وإما وفق منطق الوظيفة الذرائعية العملية (pragmatique).

- ويمكننا **ثانياً** أن نعتبر بأن هذا الانتماء لا يتضمن بحق أيَّ تماثل مع الفلسفة ولا أي إجابة مكتسبة أو ثابتة على سؤال «ما هي الفلسفة؟» بأي صيغة من الصيغ، بل فقط مساهمة داخل جماعة السؤال وفي السؤال الممكن المتعلق بالفلسفة[8]. وستتشكل هذه

---

(7) بخصوص رهان هذا السؤال حول السؤال، انظر: Jacques Derrida, *De l'esprit: Heidegger et la question* (Paris: Galilée, 1994), pp. 147 sq.

(8) بالنسبة «لجماعة السؤال حول إمكانية السؤال»، حيث «استقرت حالياً وبشكل موجز، كرامة القرار وواجب المسؤولية اللذين لا يمكن مباشرتهما» انظر: Jacques Derrida, «Violence et métaphysique,» dans: Jacques Derrida, *L'écriture et la différence* (Paris: Seuil, 1967), p. 118.

الجماعة انطلاقاً من سؤال الفلسفة، ومن صيغة «ما هي الفلسفة؟». ولا يمكن للسؤال أن يتشكل ويسمع ويقدم الخطاب الذي استدعاه بشكل عام، لا يمكنه أن يستدعي إلا بتأسيس أو اقتضاء جماعة المناقشة (رغم أنه من السابق لأوانه تحديد هذه المناقشة باعتبارها بيذاتية (intersubjectivité)، إلا أنه لابد من الاعتراف لها بالتوفر على ذاكرة وأصل ومشروع سابق على «الذات»).

ـ لكن يمكننا **ثالثاً** وأخيراً، أن نمنح الفكر والممارسة والتجربة «حقائق الفلسفة»، دون اللجوء الاقتضائي إلى ماهية معينة للفلسفة (كجواب على السؤال، «ما هي الفلسفة؟»)، ولا حتى إلى الإمكانية الأصلية المزعومة لهذا السؤال.

بخصوص هذه الخطوة الثالثة، سنمنح لأنفسنا أو سنطالب بالحق في عدم افتراض أي جواب على السؤال وفي عدم صياغة السؤال: «ما هي الفلسفة؟» (كأحداث يتعين التفكير في إمكانيتها الجينيالوجية) وفي عدم قيام السؤال بشكل عام، كشكل نهائي وكتخندق أخير لجماعة التفكير. إن السؤال (ومعه كل أشكال النفي والبحث والنقد) يشمل في طياته تأكيداً يتلخص في «نعم» على الأقل، وهو تأكيد حامل لأثر مبهم. ولا يعني فكر «نعم» السابق على الفلسفة وعلى السؤال والبحث والنقد، أيَّ تخل عن الفلسفة وما يتبعها وينتج عنها، فهو فكر قادر، ونحن نعتقد بأن من واجبه الانخراط في الفلسفة، لأنه يتصف بالقدرة المتجلية على شكل واجب أو دَيْن (dettc)، ويجد نفسه منخرطاً ومندرجاً داخل فضاء مفتوح ومغلق بفعل هذا الرهن الممنوح للآخر والموهوب من طرف الآخر أيضاً. لكنه يرسم حدّاً غريباً ضمن كل التحديدات الفلسفية، وفكراً تفكيكياً ينخرط في الفلسفة دون أن ينتمي إليها، بحيث يظل وفيّاً لتأكيد تسمح المسؤولية الناتجة عنه، بوضعه أمام الفلسفة، ولكن

أيضاً ودائماً قبلها، أي أقرب إليها أو أبعد منها. وهكذا، يمكن التعرف على الوجوه البارزة للهوية الفلسفية وللسؤال الفلسفي حول الفلسفة ولشكل السؤال حول الفكر. ولقد انخرط التفكيك في هذه الإمكانية الثالثة، بالشكل الذي يتطلبه الفكر ويستدعيه. وكل ما يمكنني قوله في هذه المقدمة هو أن الهدف المشترك لنصوص هذا الكتاب، لا يتمثل في التذكير بأعمال منشورة في جهات أخرى، تحت عنوان التفكيك، بل في إبراز أهمية هذا الأخير وضرورته بالنسبة إلى التفكير، أي بالنسبة إلى المؤسسات الفلسفية ولتجربة الحق في الفلسفة. وهنا لن يتعارض الفكر مع العلم والتقنية والحساب والاستراتيجية. وهذه مناسبة للتأكيد مرة أخرى بأن الخط الذي أرسمه بين الفكر والفلسفة، بين الفكر والعلم... إلخ. لم يتخذ أبداً الشكل والوظيفة المحددين من طرف هايدغر[9].

إن إعطاء الحق في الفلسفة، ليس هو التوجه رأساً صوبها، على الأقل في معنى السلطة الممارسة «على أو تجاه كذا»، وسنهتم في ما بعد بهذا اللعب اللغوي بين الظرف والاسم، ف «الاتجاه رأساً صوب» يمكن أن يعني «الانفتاح على»، وذلك بمعية السلطة والقدرة والرقابة، أو من دونها. هكذا نقول إن النافذة أو الباب ينفتحان على الشارع والحديقة والساحة وقاعة الدرس وساحة السجن. وسيعتبر إعطاء الحق في الفلسفة هناك، حيث لم يوجد بعد وحيث تم تجاهله أو إنكاره أو منعه أو رفضه أو حظره، بمثابة مهمة سطحية، مادامت

(9) إنني أصر دائماً على هذا الأمر، لكن أمام التجاهل المعاند للبعض، بغرض توجيه الاتهام لي، فإنني أسمح لنفسي مرة أخرى، بالإحالة على الأعمال التالية: Jacques Derrida: *Psyché: Inventions de l'autre* (Paris: Galilée, 1987), pp. 395-451; *De l'esprit: Heidegger et la question*, pp. 23 sq., et *Mémoires pour Paul de Man* (Paris: Galilée, 1988).

تشبه الوظيفة المانحة للشرعية أو للألقاب داخل كل مؤسسة. لكن الصيغة المقترحة من طرف المعهد الدولي للفلسفة، من أكثر الصيغ مفارقة، فهي تفرض معرفة تعتبر سابقة بأمر مازال ممنوعاً (وأنا أفضل هنا صيغة «ممنوع» على الأنماط الأخرى للاوجود (non-existence)، الفلسفة بغرض التأكيد على أن هذه الأخيرة قابلة للتأويل دوماً وليست «طبيعية»، فهي تخون وتدل دوماً على قوة مضادة تتسم قبلاً ودوماً بخاصيتها «الرمزية»). ويتعين على مؤسسة متميزة مثل المعهد الدولي للفلسفة أن تكشف داخل المؤسسات أو خارجها، على مستوى الهوامش أو الفضاءات التي تتداخل فيها المؤسسات، عن شيء لا يمكن لأي مؤسسة أخرى أن تشرعه، ولا تريد ذلك لا يمكنها ولا تريد (Ne peut/veut pas) ولهذا الغرض، كان من اللازم أن تسمح الشرعنة بصيغة وبكيفية ما، بالضبط والمتابعة والإعلان الحذر والافتراضي، عن الخطوات الممنوعة من طرف المؤسسات القائمة، أو على الأقل من طرف ما يهيمن بداخلها (لأن هذه المؤسسات غير متجانسة وتتضمن في طياتها العديد من التناقضات). وباستطاعة هذا الأمر وحده تهديد جذر مفهوم الشرعنة ذاته، لأنه لا يتوافر على نقيضه، فلا يمكن للاشرعية أن تظهر عبر أكثر مؤشراتها تحفظاً إلا ضمن عملية شرعنة ماقبلية.

وبصيغة أخرى، لكي يحصل الانخراط أو ينجز تحليل نظري مؤسساتي، يسمح عن حق الإعلان عما لم يذكر بعد، فإنه يتعين قيام مؤسسة جديدة، قادرة على النفاذ إلى ما هو ممنوع ومبعد ومقهور ومهمش ولا مفكَّر فيه، وبالتالي إلى معرفة محرومة من التجليات المؤسساتية.

فمن الذي يمكنه ادعاء وجود مثل هذا الشيء أو المعرفة أو ما قبل المعرفة؟

وعندما يتعلق الأمر بالفلسفة، فإن المؤسسة الهادفة إلى التجديد، مطالبة بالنفاذ إلى الفلسفة التي تعتبر في جهات أخرى، كشيء يستحيل بلوغه. وقد يبدو هذا المطمح مبالغاً فيه، خصوصاً إذا صدر عن شخص واحد أو داخل وحدة خطاب منسجم. وما يعقد فكرة هذا المطمح هو كون الدفاع عن الفكرة ذاتها غير ممكن بنيوياً، وهو ما يسيء إلى هوية ووحدة وتجمع (rassemblement) مؤسسة قائمة على مثل هذا المشروع. لكن، أليس مثال الفرضية التي لا يمكن الدفاع عنها والمشروع المستحيل، هو ما أثرناه من قبل؟ ألا تتجلى المبالغة في منتظرات المعهد الدولي للفلسفة، المتمثلة في وحدته، أو على الأقل في وحدة فكرته (الملاحظ أن كل الأسئلة بهذا الخصوص، بما فيها الأكثر تشكيكاً، لا يمكنها أن تنبثق إلا من مكان خارج المعهد، بغضّ النظر عن مستوى المساهمين في تأسيسه. لكنني أعتبر دائماً بان المساهمة أو الانتماء إلى هذا المعهد، لا مثيل لهما في أي مكان آخر). إن ما هو مبالغ فيه، سيخضع للفساد أو للشبهة، عبر تواطئه مع المعايير المطمئنة. وإذا ما كان المعهد قد طمح إلى فتح مسالك جديدة وضرورية وإلى شرعنة جديدة وممكنة، فإن ذلك راجع إلى انخراطه مسبقاً في شبكة الشرعية أو داخل عملية الشرعنة، من خلال شكل مشروعه والخطاب الذي قدمه والأشخاص المدعمين له والمنتجين لهذا الخطاب والذين يدافعون عن المؤسسة مباشرة أو بواسطة أنصارهم، فهناك دواعٍ كثيرة كانت وراء تأسيسه، لأنه كان يستجيب لمصالح عديدة ومتنوّعة ومتحالفة وذات تحديد متعدد الجوانب. طبعاً، فإن تحليل هذه المعطيات سيكون صعباً، لكنه ممكن من حيث المبدأ.

وعلى الرغم من امتياز وحدته الظاهرة ومن كونه يعطي انطباعاً عامّاً بأنه مؤسسة متفردة في العالم، فإن المعهد الدولي للفلسفة يظل

شبيهاً في العديد من ملامحه بأمكنة البحث الحديثة، فهو يستجيب للمقتضيات العلمية والسياسية والتقنية والاقتصادية. من جهة أخرى، وبغضّ النظر عن الألقاب الأكاديمية التي تحدثنا عنها، فإن المعهد لا يتجاهل أهمية اللقب، كما أن معياريته أو تحديده للألقاب يتسمان بنوع من التمايز، فانتقاؤه يأخذ بعين الاعتبار ألقاباً عديدة ومتحركة، ومن الممكن إدراكها وتقييمها من طرف جماعة مؤسسة ومجتمعة لهذه الغاية. وتقترن الجماعة (كـ «وجود مع» (être-avec)، وكـ «وجود ـ سويّاً» (être-ensemble)، وكجمعية، وكتجمع قائم داخل الجمعية) بقيمة كلمة ومفهوم «اللقب». وليس السبب اشتقاقياً فحسب، بل إن جذر الكلمة يقدم لنا إشارة إضافية، فالعديد من الباحثين يرجعون بحق أو بغير حق، أصلَ كلمة لقب (titre) إلى (titulus) (وتعني التدوين ولقب الشرف وإثبات النسب) وإلى جذر حاضر في الكلمة الإغريقية (tiô) أو (timaô) (وتعني قدر وقيم وشرف ورفع القيمة) ومنها كلمة timé (تقييم، تقدير، ثمن مرتبط بشيء أو بشخص، كرامة، مكافأة، تشريف، ثقة، وظيفة عمومية). ويرجع البعض هذا السجل الأكسيومي أو الأكسيولوجي للتقييم الاقتصادي والسياسي والقانوني لكلمة (tiô) الإغريقية، إلى الجذر السنسكريتي (ci)، حيث تنبسط لعبة الدلالات وترتد وترتبط من جديد داخل فكرة الرابطة، لتجتمع في إطار فكرة التجمع أو الاشتراك ولتتعاقد داخل فكرة العقد. ومن هنا جاءت فكرة الاتفاق والمتفق عليه والاجتماع والجمع والإنشاء المشترك، داخل الفكر والأسوار والسياجات، كما هو الشأن بالنسبة إلى اتفاق المجالس بالأماكن التعبدية (اليهودية مثلا)، ومن هنا أيضاً، انبثق معنى السمة والملاحظة والبحث والاعتراف الساعي إلى المعرفة عبر التقديس والتشريف والمعرفة كاعتراف بالحق وبالسلطة.

والحال، أن إحدى البنيات البارزة والمفارقة للقب الفلسفي ولكل ما يمنح الشرعية للعقد ويرخص لمؤسسة فلسفية مزعومة، تتمثل في عدم وضع شروط مسبقة، فلا شيء يفترض بفعل هذا التحالف أو الاتفاق، لا شيء بما في ذلك مجال الموضوع وثيمته ومسألة اليقين والمادة، وحتى الفيلسوف المزعوم الذي يمنح لنفسه لقباً، انطلاقاً من تكوين أو هوية بحث أو أفق مساءلة، فالفلسفة ليس لها أفق إذا كان هذا الأفق ـ كما يشير إليه اسمه ـ هو الحد، وإذا كان يعني الخط الذي يحيط بمنظور ما ويحدده. ولا ينطبق هذا الأمر على المواد أو على المجالات الأخرى للمعرفة، لأن بإمكان هذه الأخيرة، وانطلاقاً من الوضعية المحددة لهويتها، أن تفكر في موضوعها ضمن إبستيمولوجيا معينة، وأن تحوله عبر تحويل العقد المنشئ لمؤسستها الخاصة. لكن، لا يمكنها ولا يجب عليها أبداً التشكيك في الوجود المعني والمفهوم بشكل مسبق، لموضوع أو لموجود قابل للإثبات، وذلك على الأقل ضمن الفعل المؤسساتي لأبحاثها ولتعليمها. إن تداخل التخصصات والمؤسسات التي تحتضنها لا يشكك أبداً في الهويات الأفقية، فهو يقتضيها أكثر من أي وقت مضى. وليس هذا هو حال الفلسفة، ولا يجب أن يكون كذلك، لأنه لا وجود لخاصية أفقية فلسفية (horizontalité philosophique). وهذا امتياز وإفراط وعيب في السلطة التي تعقد مبدئياً كل التزامات الفلسفة داخل فضاء متداخل التخصصات، تستدعيه ولكن يتعين عليها أن تقاومه أكثر من أي مادة أخرى.

من المؤكّد أن أولئك الذين يجتمعون تحت اسم أو لقب الفلسفة، يفترضون قيام معارف وتقاليد للمساءلة، فهم يتوافرون في الواقع على آفاق عديدة ومتنوعة، وهو ما يعقّد الوضع. لكن من حقهم أن يطمحوا في كل لحظة (وهذه الإحالة على اللحظة تشير إلى

القطيعة، أو التوقف الممكن لمسار خطابي أو تاريخي) إلى إعادة نظر مبررة، ليس فقط تجاه معرفة محددة (وهو ما يمكن أن يقوم به باحثون في حقول معرفية أخرى) بل تجاه قيمة المعرفة، وكل المقتضيات بخصوص كل ما يسمى فلسفة ويجتمع في إطار جماعة فلسفية مزعومة. ولا تتوافر الذات ضمن هذا الشيء المزعوم على أي ضمانة، كما هو الشأن في الأحكام الذاتية، وذلك قبل إنجازية مؤسستها الذاتية العمومية، على الأقل. إن من حق أي واحد (هذه الكلمة تتضمن فكرة الذات، التي تشكل لوحدها أطروحة فلسفية قابلة للمناقشة داخل أفق محدد بشكل ضيق) أن يسائل كل أصناف الخطابات حيث تشتغل المساءلة، وحيث لا يمثل النقاش فيها سوى مثال واحد، وأيضا فكرة وأشكال «الاقتضاء» عموماً، أي المفهوم أو الكلمة التي أستخدمها الآن لتحديد انخراط ما هو ضمني، فهذا الأخير لا ينثني داخل الشكل الموضوعاتي أو الفرضي أو ماقبل الموضوعاتي للاقتضاء.

وهنا تبرز الصعوبة الكبرى، أو لنقل المأزق (aporie)، الذي يحرجنا عندما نحاول تبرير منح لقب «فلسفي» لمؤسسة أو لجماعة ما، فلا يمكن اعتبار كل جماعة فلسفيةً لمجرد أنها تمارس، انطلاقاً من رباطها المؤسسي ومن امتلاك ما هو خاص بها، الشكَّ (skepsis) والرفض (époché) والسخرية والمساءلة... إلخ (سواء كانت العملية مسالمة أو عنيفة، مسلحة بخطابات أو بسلطات أخرى). لكن لا يمكن لأي جماعة أن تكون فلسفية ما لم تكن قادرة على الرجوع، وفق كل الصيغ الممكنة، إلى رابطتها الأساسية (لقب، عقد، اتفاق، تأسيس، قبول «بوجود مع (être avec)» محدد و«بالوجود مع» بشكل عام، والذي لا ينتظر أي التزام خاص).

وقد بدا هذا المأزق واضحاً في التقرير الذي سلمناه إلى

الحكومة سنة 1982، لتبرير تأسيس المعهد الدولي، كمعهد دولي للفلسفة، فقد اخترنا عنواناً لأحد فصول التقرير وهو «ألقاب» بالجمع، وبدأنا بلقب الفلسفة، في الجملة الأولى التي جاء فيها: **«بتبريرنا لألقاب هذه المؤسسة الجديدة، ابتداء من الاسم الذي اقترحناه، فإننا نريد إقرار الألقاب التي يتعين منحها، فلماذا الفلسفة الآن؟ ولماذا هذا المعهد الجديد الذي سيكون أولاً معهداً للفلسفة؟»**[10].

سيبرز الفصل برمته، مأزق جماعة تقترح تأسيس ذاتها انطلاقاً من عقد فريد، غير متناسق تسجل بداخله اللامعرفة وإمكانية فسخه في كل لحظة وتغيير أو تحويل ألفاظه الخاصة وأيضاً المنهج الأكسيومي التأسيسي أو المرتكزات الأساسية وحتى فكرة العقد أو المؤسسة. ومما لا شك فيه، أن التأسيس الذاتي أو التشكل الذاتي، صادران عن أصل الدول، وتعتبر حكاية المعرفة التقريرية وفكرة اللارجعة في هذا الإطار ضروريتين من المنظور البنيوي[11]. وعلى العكس من ذلك، فإن بإمكان العقد المؤسساتي هنا، أن يخضع لإعادة نظر في مقتضياته وماهيته بفعل الوفاء تجاه عقد شبه مطلق ومن دون تاريخ، وتجاه التزام سابق على التعاقد، فنحن نعلق أو نخضع المسؤولية لهيئة مؤسسة (لتكن هي الدولة مثلاً أو الصورة المحددة للعقل الفلسفي)، وذلك باسم المسؤولية والواجب. لذلك، لا نطالب باللامسؤولية، بل بالحق في عدم تقديم الحساب ـ في آخر المطاف ـ لأي جهاز حاكم ولا لأي نظام قضائي.

وهذا هو الإكراه المزدوج (double contrainte) للالتزام وللرهان

---

(10) انظر الملاحق في هذا الكتاب.

(11) Derrida, *Otobiographies: L'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre*, chap. 1: «Déclarations d'indépendance».

الفلسفي، كما يبرز ويعلن عنه في كل مكان في الظواهر الاجتماعية والمؤسساتية والتنظيمية لما هو فلسفي، وفي العقود والمؤسسات والشرعنة الفلسفية وفي الحق الفلسفي في الفلسفة، لأنه إذا كان من الممكن قراءة الحق كموضوعة فلسفية، فلأنه يخضع للقانون نفسه المفارق للإكراه المزدوج، فهو غير مستقر وقابل للتفكيك وزائل، وهو مسبوق دوماً ويستدعي مسؤولية غير قابلة للهدم، لأنها تعلن دائماً في مزايدة قلقة، تزيح عنها الطمأنينة وراحة البال خصوصاً. ومن الممكن مناقشة ومساءلة وتحويل ونقد وتفكيك التحديد الفلسفي لهذه المسؤولية ومفاهيمها الأكسيومية (مثل «الإرادة» «الملكية»، «الذات»، هوية «الأنا» الفردي الحر، «الشخص»، «الوعي»، «الحضور الذاتي» للقصد... إلخ)، وسيكون ذلك باسم مسؤولية أكثر صرامة ووفاء للذاكرة وللوعد كتجاوز للحاضر. وباسم هذه المسؤولية، سنطالب بإلحاح «بالحق في الفلسفة»، وبإلحاح أكبر، بالذهاب رأساً صوب الفلسفة.

3 ـ اسم «الفلسفة» وأهميته بالنسبة إليها

هكذا، سيخضع اسم الفلسفة لنوع من الالتواء سيجعله مثنياً داخل مكان شاسع، زائد عن الحد وغير مستنفذ، فهو سيتعرف فيه على ذاته دون أن يعرفها وسيجد نفسه داخل مسكنه وخارجه، بحيث سيظل الشيء أو المفهوم المسمى «فلسفة»، وما يعلنه في لحظة معينة داخل خطابات محددة، غير مؤهل لتحمّل المسؤولية التي تذهب باسمه أبعد من هذا الاسم ومن كل الأسماء المتوفرة لديه. ويمكن لهذا الالتواء أن يشبه في بلاغته أو منطقه اعوجاجاً عسيراً. ومن الممكن أن يبدو من دون فائدة وأن يكون عرضة للتفادي بل ومثيراً للسخرية، خصوصاً بالنسبة إلى أولئك الذين يعتقدون أن بإمكانهم في كل لحظة، تسوية أو بسط فضاء الخطاب ومحو «التناقضات الإنجازية»

(contradictions performatives) بنفس مستعجل والتمييز داخل الوعي الطيب بين ما هو فلسفي وما هو غير فلسفي، على مستوى خط مستقيم لا ينقسم. وعلى العكس من ذلك، فإن التقرير الذي تحدثنا عنه قبل قليل، يشير في أثناء حديثه عن الفلسفة إلى الانتماء «الفلسفي» كمشكلة، بل كمشكلة «جديدة كل الجِدّة»، لكنها ليست فقط مشكلة فلسفية، ولا يمكن اعتبارها كذلك بالضرورة، لأن خط القسمة لم يتم وضعه، ولربما لم يكن خطّاً، لأن المشكلة تعلن عنها نفسها كتجربة مسؤولية مفارقة، يستدعي الآخرون لاقتسامها أو لاكتساب وسائل اقتسامها. وقد تم ذلك في لغة تقرير لم يكن موجّهاً إلى فلاسفة محترفين في المقام الأول (وهي الوضعية التي تنعكس وتتمركز فيها مشكلتنا) بحيث لم يتردد في اللجوء المؤقت إلى بعض العبارات الحاسمة، مع الحفاظ على الإحالة الشكلية على «الحاجة إلى الفلسفة» (هيغل) أو «فائدة العقل» (كَنْت)، وهي الفائدة التي يتعين حمايتها قدر الإمكان، من كل تأويل مسبق. وسيكون حصول هذا الإقرار الأخير على نوع من الحق في الفلسفة بمثابة استفزاز مفارق داخل الفضاء المتفرد الذي تتواجد فيه وتحاول التفاهم في إطاره:

> «وإذا ما كنا قد اقترحنا إنشاء معهد للفلسفة، فإن السبب لا يرجع إلى تسجيل انتماء المؤسسة التام، إلى ما نعتقد أننا حددناه كوجهة أو ماهية فلسفية، فالأمر يتعلق من جهة بتعيين مكان للفكر، حيث ينبسط سؤال الفلسفة حول معنى أو وجهة ما هو فلسفي وأصوله ومستقبله وشرطه. ولا يعني «الفكر» في هذا الإطار سوى اهتمام بالفلسفة ومن أجلها، لكن هذا الاهتمام ليس فلسفياً تماماً وبالضرورة. ويتعلق من جهة أخرى، بتأكيد الفلسفة وتحديداً ما يمكن أن تكون عليه وما يمكن أن تفعله حالياً في مجتمعنا، بالنظر إلى الأشكال المعرفية الجديدة

عموماً، في مجال التقنية والثقافة والفنون واللغات والسياسة والقانون والدين والطب والقوة والاستراتيجية العسكرية والإعلام البوليسي. . . إلخ. إن مهمة المعهد يمكنها أن تكون تجربة فكرية حول ما هو فلسفي وعملاً فلسفيّاً أيضاً. وهذه المهمة كلاسيكية (لأن كل الفلسفات بدأت بالبحث عن تحديد ماهية ووجهة الفلسفة)، وهي مطالَبة الآن بأن تنتشر داخل شروط متميزة. وسنقول الشيء نفسه في ما بعد بخصوص قيم البحث والعلم والتداخل بين العلوم أو الفنون».

لقد حضر الحق مرتين في هذا المقطع: مرة بشكل حرفي ومحدد (حيث تم الحديث عن العلم أو المادة القانونية) ومرة أخرى بشكل ضمني وممتد، عبر تبرير المشروع برمته والحديث عن الاهتمام بالفلسفة كحق في الفلسفة. وستمنح هذه الأخيرة نفسها الحق في التفكير فلسفيّاً في الحق كمادة مؤسساتية. وطبعاً، فإن اختيار كلمة «فكر» للتعبير عما يتجاوز هذه الأنماط الخاصة للتفكير، المتمثلة في الفلسفة والعلم، لا يجد تبريره في هذا السياق، إلا بشكل استراتيجي ومؤقت، فهو يستدعي بالضرورة «تفاهماً» مع هايدغر كمرجع لا غنى عنه أبداً ضمن هذا السياق. لكنني وضحت بما فيه الكفاية، هنا وفي موقع آخر، موضوع «التفاهم» المتمثل في الإنصات والفكر والنقاش والتفكيك أيضاً. وكيفما كان الحال، فإننا ما أن نترجم حركة لهايدغر إلى لغتنا حتى نتوصل إلى النتيجة التي مفادها أن «التفكير» ينتمي إلى نسق معجمي (يتجاوز حدوده)، بحيث لا نعثر على الشبكة الدلالية التي يقرنها هايدغر بلفظة (Denken) «فكر، تفكير». هكذا نجد أنفسنا أمام معجم آخر ومكان آخر للمعنى، ولأننا نقرأ أيضاً الألمانية ولغات أخرى، فإننا نجد أنفسنا

داخل فضاء وزمن ترجمة «الفكر». هذا إذا ما تعاملنا مع الترجمة بجدية، متجاوزين كونها إعادة ترميز هادئة لدلالات معطاة مسبقاً. وبهذا الخصوص، فإن أفضل تعريف لما نحن بصدده هو: زمن ترجمة «الفكر».

انطلاقاً من ذلك، تتحرك التقلبات الأساسية لهذه الجماعة أو لهذا المجلس، ويتحرك معها تردد لقبها وإلحاحها في المطالبة بالحق في الفلسفة باسم الفلسفة، وصعوبة تأسيسها باعتبارها فلسفية، وباختصار: بقاء تأسيسها الذاتي مشروطاً بكون قيم المؤسسة والأساس هي في كليتها موضوعات فلسفية مرتبطة جوهريا بقيم الحق (ونجد هنا مؤشراً بسيطا يتمثل في كون لفظة (Begründung) تعني التبرير أولاً وقبل كل شيء وضمن سياقاتها المهيمنة). هكذا، انبثقت تحت اسم المعهد الدولي للفلسفة مؤسسةٌ أنشئت منذ سبع سنوات تقريباً، انطلاقاً من سؤال مفتوح ـ وسيظل منفرجاً ـ حول موضوع السلطة المؤسسة والسلطة الخاصة للتأسيس الذاتي. وفي يوم التدشين الرسمي للمعهد (بحضور ثلاثة وزراء هم السادة: فابيوس (Fabius) ولانغ (Lang) وشفارتزنبرغ (Schwartzenberg))، لاحظ وزير الثقافة بأنه رغم هذا الحضور الحكومي الرسمي فإن الأمر يتعلق بتأسيس ذاتي. وقد أخذت الكلمة مباشرة بعد ذلك وارتجلت جواباً من بضع دقائق، ثمّنت فيه هذا القول، مؤكداً على إرادة وحرص الأعضاء المؤسسين للمعهد، على الاستقلالية، خصوصاً تجاه الدولة. وأضفت بأنه يستحيل في ظل هذه الشروط ارتجال خطاب حول هذه القيمة الإشكالية (valeur problématique) للتأسيس الذاتي (auto - fondation)، لأنني لا أعلم هل وجد ذلك من قبل، وفي جميع الأحوال لست أدري هل تمّت معرفته؟ وهل قدّم نفسه للمعرفة؟ وهل انتمى إلى نظامها؟

إن مفهوم التأسيس الذاتي فلسفي بشكل لا غبار عليه. ولأنه يشكل بنية أو مرحلة من مراحل الفلسفة، فإنه يصبح بهذا المقتضى موضوعاً أو مشكلة تؤطرها الأسئلة الآتية: ما معنى التأسيس الذاتي؟ وهل يوجد فعلاً؟ وبأي شكل يتعين علينا تحديد المسألة؟... إلخ. وفي جميع الأحوال، يصبح كذلك بالنسبة إلى المعهد الدولي للفلسفة، الذي نقول عنه إنه تأسس ذاتياً. من جهة أخرى، وحتى لو ارتكزنا على هذا المفهوم الفلسفي عبر التقوقع داخل فضاء فلسفي مسيج (concesso no dato)، فإننا لن نكون متيقنين بوجود تأسيس ذاتي. وينطبق الأمر أكثر على مؤسسة خاصة أو عمومية مثل المعهد الدولي للفلسفة الذي يظل سجين صيغة (و/ أو)، وبالتالي لا يعتبر عمومياً تماماً ولا خصوصياً تماماً. إن وضع مثل هذه المؤسسة يفترض في الواقع، إن لم يكن عن حق، دعماً واقعياً وبالتالي ترخيصا واقعياً (عن حق)، صادراً عن الدولة. وللحديث عن التأسيس الذاتي داخل هذا الفضاء يتعين ـ وبصرامة ـ بلورة نظرية في الدولة والمجتمع المدني وتفعيلها بالخصوص، في إطار شروط جديدة قد لا تخطر على البال وقد لا تقبل حتى.

وإذا ما اعتبرنا بأنه لا توجد مؤسسة رخصت لتأسيسها بنفسها، في حاضر لحظة تأصيلية، فهل سيؤدي ذلك إلى إقصاء كل استقلالية أساسية؟ ألا يمكننا تصور استقلالية غير معطاة في حاضر أصلي، استقلالية هي بمثابة تجربة وعمل وعبور؟ وباختصار: هي عملية خالصة وإن كانت غير خاضعة للآخر؟ وهناك سؤال آخر وهو: هل يتعين علينا تصور هذا التأسيس الذاتي غير المعطى لأنه موعود، باعتباره خاضعا لفكرة منظمة، بالمعنى الكَنْتي، أي موجهة نحو تقدم لامتناه؟ إن هذا السؤال الواضح بهذا القدر أو ذاك يخترق كل النصوص الواردة في الكتاب، وهو يتعزز بسؤال ترجمته إلى لغة

كَنْتية، سواء تعلق الأمر بالفكرة اللامتناهية أو بفكرة الحق. ويمكننا الإقرار في ضوء ذلك، بأن التأسيس الذاتي لا يمكنه أن يكون حدثاً حاضراً، ولا يمكنه أن يوجد بالمعنى القوي للكلمة التي تتضمن الحضور (présence) في لحظة الإنشاء أو التأسيس. ويعتمد الأفراد أو الذوات بالمعنى المتضمن للحضور، أو جماعة الذوات المسؤولة ظاهرياً عن التأسيس، بشكل مباشر أو غير مباشر، على شبكة من السلطات والقوى المانحة للشرعية وعلى «مصالح» من كل نوع، وعلى حالة الأشياء، وعلى الدولة كشيء. وهذا واضح بالنسبة إلى المعهد الدولي للفلسفة، الذي يبدو مع ذلك أقربَ إلى التأسيس الذاتي، وهو الموضوع الذي سبق أن عالجناه دون تخوف. وهذا واضح بشكل أكبر، بالنسبة إلى كل تأسيس ذاتي، عمومياً كان أو خصوصياً. وعلى الرغم من ذلك، إذا كانت فكرة التأسيس الذاتي المطلق ستعلن عن ذاتها، من خلال الحدود البديهية للتأسيس بواسطة الغير (hétéro-fondation) (دون أن تعرض نفسها)، فإن الوعد سيكتسي أهمية ما، فهو يشكل ضمن الشروط، حدثاً إنجازياً (performatif) لا يمكن اختزال احتمال وقوعه، مع العلم بأن الوعد لا ينعت أبداً كشيء مؤكد ومضمون وقابل للبرهنة. وإذا ما انطلقنا من كون المعهد مأهولاً، فذلك لأنه يشبه تجربة هذا الفضاء الموعود. وعليه، فإن تأكيد الرغبة في الحرية والاستقلال والشرعية الذاتية التي يعبر عنها كل واحد، ليست أمراً عبثياً، على الرغم من عدم ملاءمتها لأي واقع مؤسساتي، فالذات وذاتية التأسيس الذاتي المانح للشرعية والمتقبل لها، تظل أمراً منتظراً، ليس كواقع مستقبلي، ولكن باعتبارها محتفظة دوماً بالنسبة الأساسية للوعد، بحيث لا يمكنها أن تحصل إلا بهذا الشكل، أي كشيء منتظر.

4 ـ الديمقراطية المنتظرة: حق اللغة (droit de la langue) والحق في اللغة (droit à la langue)

إن رغبتنا في بسط الدلالات المتضمنة في عنوان **عن الحق في الفلسفة** ليست أمراً اعتباطياً، بل تقترن بأسباب ذات علاقة بمسألة العنوان/ اللقب كما رأينا وبمسألة اللغة كما سنرى. ولابدّ من أن نأخذ بعين الاعتبار التعددية المنثنية، التي يبدو أننا نعزل بداخلها بشكل مصطنع عبارة «عن الحق في الفلسفة»، بالتأكيد تارة على الظرف المقترن بالحق وتارة أخرى على اسم «الحق». هذه التعددية تجتمع وتتمفصل وتقوم باللعب داخل لغة محلية أو قاموس أو نحو. ويذكرنا ذلك على الفور بمشكلة الرباط القائم بين ممارسة الفلسفة واللغة الوطنية والتي تركت أثرها على اللغة ذاتها. وبدل الانخراط مباشرة وفوراً في هذه العملية، سأحاول كما هي عادتي في غالب الأحيان، اتباع طريق ملتوية، فما هي الرهانات التي ستطرحها عبارة «الحق في الفلسفة»، بحيث ستصبح كلمة «حق» مقترنة بظرف ولن تعود اسماً كما كان الحال في الصفحات السابقة؟

تخيّلوا معي شخصاً ـ وليكن واحداً منكم ـ يستشيط غضباً ويصيح بعد نفاذ صبره قائلاً: متى ستتوقف عن اللف والدوران حول الفلسفة؟ لماذا تتحدث فقط عن المؤسسات الفلسفية بدل الحديث عن الفلسفة ذاتها التي تنتمي إلى كل الناس وتهمهم؟ لماذا تتحدث عن شروط الإمكانية السوسيو ـ ثقافية للتعليم والبحث في الفلسفة، التي تنتمي إلى كل الناس وتهمّهم، وعن البروتوكولات القانونية السابقة على أي احتكاك محتمل بالشيء الفلسفي؟ اذهب مباشرة إلى الفلسفة! اذهب مباشرة نحوها!

ولا يقتصر هذا الطلب على الصحافيين، وإن كان أحياناً يأخذ شكل مضايقة أو ضغط منذر، هكذا سيتم التذكير بـ «الصواب» (إن مطالبتنا بالمعقولية المباشرة أمر صائب) «الالتزام» (أنت مطالب بجلبها) و«العقوبات» (ستكون سمعتك سيئة، والأدهى من ذلك، ستكون عرضة للتجاهل، ونحن نمتلك الوسائل للقيام بذلك، إذا لم تأخذ مطلبنا المشروع بعين الاعتبار). وهذا هو ملتمس أولئك الذين يعتبرون أنفسهم ممثِّلين «للرأي العام»، أو بالأحرى لِطَيْف هيئة قارئة يتم تصورها، وأحياناً تشكيلها خيالياً قبل استدعائها فعلاً. ومثل هذه المطالب لا تصدر بداية عن وسائل الإعلام، فهي تعيد إنتاج إنكار تقليدي داخل خطاب المؤسسة الأكاديمية، تعبر عنه في الجوهر بما يلي: «إن الفلسفة تتجاوز دعاماتها وأجهزتها بل وحتى لغتها! وكل من يريد التفلسف بإمكانه القيام بذلك فوراً ومباشرة. لذلك، فإن أقصر سبيل وأفضله نحو الفلسفة هو السبيل المستقيم، وذلك ما أكّده فلاسفة كبار مثل ديكارت، فالفلسفة هي أفضل قسمة في العالم، فحالما نرغب فيها ونريدها، يكون لنا الحق فيها. لأن الحق متضمن في الفلسفة ذاتها وقد تعمل المؤسسات على تنظيم بل على تحديد هذا الحق من الخارج وليس على خلقه أو ابتكاره، فهذا الحق طبيعي وليس تاريخياً ولا وضعياً».

إنني ألخص هنا مبدأ منطق مطابق من دون شك، لتقليد عميق ومستمر ومهيمن من أفلاطون إلى ديكارت وكَنْت، رغم الاختلافات الدالّة التي تخللته. والمبرر الحاسم لهذا المنطق هو أن فكرة الحق في الفلسفة هي فكرة فلسفية وموضوعة فلسفية (philosophème) تفترض أن الفلسفة قد دخلت خشبة المسرح أو أنها أعلنت عن نفسها باعتبارها كذلك، فنحن نجد أنفسنا داخل الفلسفة في اللحظة التي نثير فيها السؤال المؤسساتي أو القانوني والسياسي والتقني للحق في الفلسفة. وسيكون هناك قطع لهذه الطريق المختصرة، المستقيمة

والمباشرة، فنحن لا نحتاج أبداً إلى جهاز للكتابة أو للتعليم لكي نتفلسف، ذلك أن أسوار المدرسة خارجة عن فعل التفلسف، مثل دور النشر والصحافة والإعلام، ولا يمكن لأي منع ولا لأي تحديد أن يمس الفلسفة ذاتها ولا لأي رقابة ولا لأي تهميش أن ينال منها. أكيد أن بعض الاعتداءات قد تلحق بالظواهر العمومية للفلسفة، مثل الإصدارات وأجهزة المدرسة (بالمعنى المؤسساتي والسكولائي أو المذهبي)، لكنها لن تمس الاهتمام بالفلسفة، وفي أسوأ الأحوال ستهدد الممارسة العمومية للفلسفة، وليس تجربتها التي لا تهتم بالحدود القائمة بين ما هو خصوصي وما هو عمومي.

إن هذه الفلسفة لن تخشى أي هجوم، وهي ليست في حاجة إلى تبرير أو دفاع نابع من خارجها، وهي المخصوصة بقول ما يخصها، وبالتالي تهيّئ دفاعها ومبرراتها الخاصة. ورغم أن عناصر متمرسة في المقاومة، قد تهرع لمساعدتها في مهمتها، إلا أن عملها يظل إضافياً، ويتعين أن يظهر الحد بين الملكية الداخلية والإضافة الخارجية مثلما يبرز الحد بين ما هو داخلي وما هو خارجي[12].

(12) من وجهة النظر هذه (وهي فلسفية بشكل كبير)، يمكن افتراض نقاء أو عدم قابلية انقسام مثل هذا الحد الذي يؤكد على القسمة القائمة بين الفلسفة ذاتها، أي الفلسفة بالمعنى الحصري والخاص من جهة، وكل ما يوجد خارجها، ومهما بلغت درجة قربه، من جهة أخرى. وهو ما لمح إليه القول السجالي (polémique) لكن الأساسي (والماهوي في الحقيقة)، لجورج كانغيلام (G. Canguilhem)، خلال جوابه الواضح والدقيق على أسئلة مجلة **النقد الجديد** (*La Nouvelle critique*)، وفي أوجه التهديدات الصادرة عن مشروع إصلاح هابي (Projet de la reforme Haby) ومما جاء فيه: «إلى حد الآن، فإن الحجج المقدمة من طرف أغلب المدافعين عن الفلسفة بنوع من البهرجة، قد أخطأت هدفها، إما لأن أصحابها كانوا يسعون إلى الشهرة بمعنى ما، وإما لأنها أعادت استعمال تيمات مستهلكة (...) وباختصار، فإن الدفاع عن تدريس الفلسفة، أي ابتكار وإعادة تجديد هذا التدريس، ليس موكولاً لقطاع بعينه، لأن المطلوب هو إعادة النظر في المشروع التام المقترح من طرف هابي (Haby)، فالفلسفة ليست بحاجة إلى مدافعين عنها، لأن تبرير وجودها شأن خاص بها. =

ونحن نتعرف هنا على «منطق» - وعلى استراتيجية - مقترنين بالأسئلة التفكيكية الأكثر إلحاحاً وإثارة.

فما الذي يتضمنه هذا المنطق؟ إنه يتضمن على أقل تقدير ما يلي: لا يعني حظر مدرسة الفلسفة عن الجميع أو عن البعض، وضع حواجز أمام الفلسفة ذاتها. ونحن نعلم قصة ثيوفراستوس الإيريزي (Théophraste d'Érèse) الذي منع من فتح مدرسة للفلسفة، تحت طائلة الموت. وإليكم رواية ديوجين لايرس (Diogène Laërce) بهذا الصدد، فقد كان ثيوفراستوس تلميذاً للوسيبوس (Leucippe)

= لكن الدفاع عن تدريس الفلسفة، سيكون بحاجة إلى فلسفة نقدية للتعليم، انظر: *Nouvelle Critique*, vol. 84 (mai 1975), pp. 29 et 239,

وللإشارة، فإن هذه العبارة الأخيرة، حددت سنة 1975، سواء أراد صاحبها ذلك أو لم يرد، جزءاً من مشروع مجموعة الأبحاث في الفلسفة *Greph*، وهو ما لم يتم الشروع فيه بفرنسا، من طرف أي ممثل رسمي (فردي أو جماعي) للمؤسسات الفلسفية الفرنسية، فكيف لا يمكن الاتفاق مع هذا الطرح، وتحديداً مع العبارة التي تتعارض مع فكرة ربط النقاش بقطاع ما؟ (وهذه أيضاً إحدى التيمات الرئيسية لمجموعة الأبحاث المذكورة). وعليه، فإن مسألة التمييز بين «الشأن الخاص» للفلسفة ضمن تبريرها الذاتي وبين «الفلسفة النقدية للتعليم»، تبدو لي إحدى أكثر المسائل إشكالية، ليس فقط لأنها تتناقض مع نقد «الإخضاع لقطاع ما»، بل لأن «خاصية» الفلسفة هي عنوان المشكل الذي يفترض أن هذا التأكيد قد عمل على حله. وهذا هو الرهان الحتمي للأفكار التفكيكية (ولا أجرؤ على نعت هذا الرهان بـ «الخاص» أو «بعين الذات»).

وعلى الرغم من أن التفكيك - الذي لم يكن أبداً مذهباً ولا معرفة مدرسة - لم يسع إلى تشكيل ميثاق أي مؤسسة، وخصوصاً ميثاق مجموعة منفتحة ومتنوعة مثل مجموعة الأبحاث في الفلسفة، فإن هذه الأخيرة لا يمكنها أن تنتظم وفق تمييز معطل للحركة، بين «الشأن الخاص» للفلسفة و«الفلسفة النقدية للتعليم»، فقد التزمت هذه المجموعة في أبحاثها وصراعاتها المفتوحة (أي العمومية (publique) والضرورية لحسن الحظ، وهو ما لا يعني الإشهارية (publicitaires)، لذلك فإن انسحابها من مشروع هابي مثلاً، يعتبر ذا مغزى)، بالربط بين الأمرين معاً، أي بين «الشأن الخاص» للفلسفة و«الفلسفة النقدية للتعليم». وهي تسعى من وراء ذلك، إلى التأكيد على ضرورة هذا الربط. أما بخصوص القيمة «النقدية» ضمن عبارة «الفلسفة النقدية للتعليم»، فسنعود إليها لاحقاً.

ولأفلاطون (Platon)، وغادر هذا الأخير لمتابعة دروس أرسطو (Aristote)، حيث سيخلفه على رأس «المدرسة». كما كان يتوافر على عدة ألقاب، فهو لم يحظ فقط بتعاليم أرسطو ولم يرث فقط سلطة تدبير المدرسة، بل كسب أيضاً اسمه، أو بالأحرى لقبه، ذلك أن اسمه الأول كان تيرتاموس (Tyrtame)، وسماه أرسطو ثيوفراستوس (أي الذي يتكلم مثل الإله) «لأنه كان يتوافر على فصاحة إلهية». وسيضيف لا برويير (La Bruyère) في **خطابه حول ثيوفراستوس** (*Discours sur Théophraste*)، أن أرسطو أطلق عليه في البداية اسم أوفراستوس (Euphraste) «ويعني من يتكلم بشكل جيد. ولأن هذه التسمية لم تعكس جيداً التقدير الكبير لروعة عبقريته وتعابيره، فقد سماه ثيوفراستوس، أي الرجل صاحب اللغة الإلهية».

إن جينيالوجيا الألقاب هذه ستتعقد أكثر، فثيوفراستوس سيحب ابن أستاذه أو صهره، وسيروي ديوجين لايرس ذلك كما يلي: يقال إنه أحب ابن هذا الفيلسوف، نيقوماخوس (Nicomaque)، على الرغم من كونه تلميذاً له. وقد كان لهذا الرجل، صاحب الكلام العذب والإلهي، عدد كبير من التلاميذ بلغ الألفين، من بينهم الشاعر الهزلي ميناندروس (Ménandre)، وهو ما يؤكد «شعبيته» الكبيرة في تلك الفترة، فمن هو الفيلسوف الشعبي؟ إن هذا السؤال سيطرح وسيعالج في النصوص اللاحقة، بشكل مباشر أو غير مباشر[13].

وفي جميع الأحوال، فإن ثيوفراستوس كان يحظى بما يكفي من الشعبية لدى الأثينيين، إلى درجة أن حياته كانت مهددة، كما كان الشأن بالنسبة إلى خصمه سقراط، حيث تجرأ أغونيدس

(13) انظر ص 573 من هذا الكتاب، «شعبية الفلسفة: عن الحق في فلسفة الحق».

(Agonidès) على اتهامه بالكفر، مثلما فعل ميليتوس (Mclitos) تجاه سقراط. والسؤال المطروح هو: ألم يكن الكفر، بهذا الشكل أو ذاك وفي كل الأزمنة إلى اليوم أَضْمَنَ اتهام ضد كل مفكر مقلق؟ ألا يشكل المقولة الأساسية لكل تهمة؟ ألا يَتمثل الكفر غالباً، في إعطاء الأهمية للحظ (aléa) وللنصيب (tukhè)؟

يروي شيشرون (Cicéron) في: (Tusculanes V, 9) بأن تجريم ثيوفراستوس راجع إلى قوله: «إن الحظ هو سيد العالم». وقد أقر سوفوكليس (Sophocle) ابن أمفيكليس (Amphiclie) قانوناً مفاده أن الفلاسفة ليس بإمكانهم إنشاء مدرسة «دون موافقة الشعب ومجلس الشيوخ، وإلا تعرضوا للقتل». وهذا هو سبب انسحاب ثيوفراستوس وبعض الفلاسفة الآخرين. وسيعودون إلى أثينا بعد أن اتهم سوفوكليس بدوره بالكفر. «هكذا ألغى الأثينيون القانون السابق وأدانوا سوفوكليس وأجبروه على أداء غرامة قدرها خمسة تالان (مثقال) وصوتوا بعودة الفلاسفة».

لقد صوتوا بعودة الفلاسفة! فهل يتعين على الفلسفة انتظار الحصول على أصوات عمومية؟ هل تحتاج إلى أغلبية (ديمقراطية أو غير ديمقراطية)؟ في ظل منطق الخطاب الكلاسيكي كما عرضناه، لن تنتظر الجواب كثيراً، فهو: كلا، لأن المنع لن يمس فقط الحق في إنشاء مدرسة في التعليم وفي المادة وحتى المذهب، لكنه لا يمس الفلسفة ذاتها أو الشيء المسمى «فلسفة» أو «الشأن الخاص» للفلسفة (Die Sache selbst). وإذا كان بإمكاننا من منظور الحق الوضعي والقوانين أو الشرطة، مباشرة الحق في التأسيس الفلسفي، فإن العنف لن يلحق الحق الطبيعي في الفلسفة، فقد كان بإمكان ثيوفراستوس الاستمرار في ممارسة هذا الحق داخل انسحابه، والتوجه رأساً نحو الفلسفة دون وساطة مؤسسية، وحده أو داخل جماعة، ولو كانت

«غير معترف بها» أو «في حالة عطالة»، بالمعنى الذي يعطيه كل من بلانشو ونانسي (Nancy) لهذين المفهومين. ولا يجب الخلط بين هذه الجماعة وجماعة الدولة، كما لا يجب على الأولى أن تستمد من الثانية مشروعيتها ولا أن تتلقى منها الترخيص. ولا يرجع ذلك إلى كونها جماعة سرية أو تعمل في الخفاء أو تتكون بالضرورة من أعضاء «متآمرين» و«انقلابيين» أو حتى «منشقين»، فهي تظل مغايرة لقانون المدينة العمومي وللدولة وللمجتمع المدني أيضاً. ويتوافر هذا المنطق على موارد أغنى من تلك التي عرضتها هنا بشكل موجز ومبدئي. لكن من الممكن أن يثير احتجاجات من قبيل «ما حاجتكم إلى هذا التقيد بمؤسسات فلسفية جديدة، عمومية أو خصوصية؟»، «لماذا تحاولون العمل على شرعنتها عن طريق الدولة والمجتمع والوطن أو الشعب؟»، و«لماذا هذا اللف والدوران؟ كونوا فلاسفة حيث أنتم، إما بصمت أو بالحديث مع أولئك الذين بإمكانهم سماعكم وبإمكانكم سماعهم، والذين يمكنكم التفاهم معهم، فلستم في حاجة إلى عقد اجتماعي، بل ولربما لستم في حاجة إلى أي أحد».

إنه لأمر مثير جداً، فهذا الخطاب ليس مغرياً فحسب، بل إنه لا يخلو من دقة وعدالة وشرعية، فهو يتوافر بحقٍّ على مطلَق الحقّ وعلى كل الحقوق. ومع ذلك، يمكننا ثنيه من جديد داخل مقتضياته دون رفضه ودون إسقاطه في الفخ «الإنجازي» لملحوظاته نفسها ولاستدلاليته الخاصة التي يتعين عليه تحمل مسؤوليتها الفلسفية. وبذلك يمكننا أن نكتشف بداخله فلسفة محددة، فالأمر يتعلق في المقام الأول بفلسفة للسان وللغة. ويمكن لمفهومين للغة، متعارضين ومتنافرين، أن يتقاسما «المقتضى» نفسه والتأويل نفسه الخاص بالحق في الفلسفة، أي التأويل لحق طبيعي غير منفصل عن الحق المؤسساتي.

لنقم الآن باختزال هذه المفاهيم في جانبها الأكثر نمطية، فالأمر يتعلق من جهة، بمفهوم تقني ـ سيميوطيقي للغة، اتفاقي وأداتي خالص. وكل ما يقوم على هذه الدوال القابلة للصياغة، ينتمي إلى التقنية وإلى المؤسسة. لكن، بما أنه لا يوجد مبدأ انخراط لا تنفصم عراه بين الفكر الفلسفي واللغة الطبيعية، فإن اللغة الصدرية ستكون في متناول الجميع وستظل هي نفسها، مثل المؤسسة، خارجة عن الحق الطبيعي الأصلي والكوني. وتفترض هذه النزعة التقنية، كما هو معلوم، نزعة طبيعية أصلية تنفصل عن الأولى. ومن جهة أخرى، فإن تخليص اللسان مما هو تقني ـ سيميوطيقي وأصل اللغة المحلية من التلوث الأداتي، سيؤدي إلى النتيجة نفسها، فبإمكان كل كائن متكلم بلوغ الفلسفة قبل أي مؤسسة. وإذا ما كانت هذه الفلسفة تحظى بامتياز الارتباط الأصلي بهذه اللغة أو تلك (إغريقية، ألمانية)، فإن النتائج المترتبة عن ذلك ستكون عديدة، لأن اللغات المحلية التي تحظى بالامتياز، بعيدة عن الاستعمال الأداتي وعن الترجمة الاتفاقية وعن المؤسسة، فهي شبه طبيعية وتخضع «للتطبع»، على الرغم من كون أصلها هو بمثابة حدث افتتاحي أو عبارة عن مؤسسة تقوم بالتأسيس. وإذا ما اعتبرنا بأنه لا توجد فلسفة خارج هذه اللغات، فإن التعبير من خلالها، هو بمثابة تجربة، يتعين على كل كائن متكلم خوضها من حيث المبدأ. وقد جعلت وصفي لهذه الفرضية الثانية مقتصراً على ملامح نمطية عامة، وهو ما قمت به عن قصد. ومن الممكن التحقق من ذلك، انطلاقاً من نصوص لفيخته (Fichte) وهيغل (Hegel) وهايدغر (Heidegger) وبنيامين (Benjamin) وأدورنو (Adorno) وآخرين، ففي الحالتين معاً يتم الفصل بين حق أصلي (طبيعي، كوني) وحق مكتسب (وضعي، مؤسساتي)، لأن هناك اعتقاداً بإمكانية الفصل داخل اللغة، بين ما هو أصلي وما هو تقني. وهناك تجاهل لقانون قابلية التكرار الذي حاولت في موضع

آخر أن أبرز تحديده (بشكل بنيوي ونهائي) لمفهومي الأصل والتقنية[14].

وحسب هذا التقابل النموذجي الكبير بين اللغة واللالغة، بين اللغة الأصلية والتقنية، فإن **الحق الأول** وهو الحق الطبيعي، أو بشكل أكثر جذرية الحق السابق على التقابل بين الطبيعة (physis) والقانون - الناموس - (nomos)، سيكون مرتبطاً على الفور بماهية الفلسفة، أو بفكر مقترن باللوغوس الأصلي (logos originaire). أما **الحق الثاني**، فسيكون مشتقّاً ومحتمل الوقوع ومتنوعاً، بحسب التقلبات التاريخية والسياسية للمجتمعات، ضمن حقها الوضعي وأجهزتها القانونية والمدرسية أو المعلقة لحكم (epochal). ويمنع هذا المنطق كل «نضال من أجل الفلسفة» لا يكون هو نفسه فلسفيّاً خالصاً، ولا يشكل «شأناً خاصاً» بالفلسفة، ولا يخضع ما هو قانوني - سياسي إلى ما هو فلسفي.

وباختصار، فإن من حق الفلسفة التحدث عن الحق، وليس العكس، وأنا أؤكد على ذلك مادامت أغلب نصوص هذا الكتاب تطمح إلى المشاركة في هذا «النضال»، فهل قامت هذه النصوص بذلك باسم الفلسفة، أو باسم شيء آخر قد يكون تأكيداً لفكر كان ومازال غريباً عن الفلسفة، وحتى عن السؤال المتعلق بها؟ ومما لا شك فيه أن شكل هذه الأسئلة هو الذي يستحق الاهتمام الأكثر تحفظاً وتأنياً وتعليقاً للحكم، بل والأكثر تأرجحاً. وهو تأرجح متفرد، لا سلبي ولا معطل على ما أعتقد، وليس منافياً للفكر ولا

---

(14) انظر خاصة: Jacques Derrida: «Signature, événement, contexte,» dans: Jacques Derrida, *Marges de la philosophie* (Paris: Editions de Minuit, 1972), et *Limited Inc* (Paris: Galilée, 1989).

للفلسفة، بحيث يتعين عليه تحمل مسؤوليته في ما وراء بعض المواقف المتخذة والحجج والنقاشات والالتزامات الصارمة. وهو ما يمكن للقارئ أن يجد آثاره العديدة هنا.

وإذا كانت الفلسفة «غير طبيعية» و«غير مؤسساتية» حين لا تتكلم بلغة أصلية ولا عبر كل اللغات أو كل أنساق العلامات المشيدة لهذا الغرض، فهل يرجع ذلك إلى الفلسفة التي نحاول التفكير فيها ـ أو العمل بها ـ في ما وراء التقابلات التي لا تريد إقصاءها مع ذلك؟ وهل يوجد حق تفكير في الفلسفة، يتجاوز الفلسفة ذاتها؟ هل تتجاوز الفلسفة، بفعل الحق الذي منحته لنفسها، هيئة قانونية معينة؟ وعلى أي فلسفة وأي حق وأي قانون ـ ناموس ـ (nomos) كان يستند سقراط عندما احتج، كما يروي ديوجين لايرس، على الدفاع (apologie) الصادر عن ليزياس (Lysias)؟ «إن خطابك جميل جداً يا ليزياس، لكنه لا يروقني» (oumen armottôn gémoi). وسيعلق ديوجين على ذلك قائلاً: «بالفعل، فقد كان الخطاب قانونياً أكثر منه فلسفيّاً» (to pleon dikanikos è emphilosophos). وبما أن ليزياس رد على سقراط بقوله: «إذا كان خطابي جميلاً فلماذا لم يرقْ لك؟»، فإن هذا الأخير سيجيبه: «هل يمكن في هذه الحالة، لألبسة أو لأحذية ألا تكون جميلة وتروقني مع ذلك؟»[15].

إن معنى هذا التبادل يظل محيِّراً، وأكثر منه تعليقُ ديوجين. ويبدو أن هذا الأخير قد أقر بأن «غير ملائم» و«غير لائق» و«غير

---

(15) كما هو الشأن بالنسبة إلى مقطع ديوجين المذكور، فإنني اعتمدت على طبعة غارنييه فلاماريون، انظر: Diogène Laërce, *Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres*, traduction, notice et notes par Robert Genaille (Paris: Garnier-Flammarion, 1965), tome 1, pp. 242 sq. et 116 sq.

منسجم» بالنسبة إلى سقراط، الدفاع المهتمّ كثيراً بالحق (بالمشاجرة القانونية (dikanikos) والاستدلالات الشرعية أو المانحة للشرعية التي لا تنتهي)، هناك حيث كان من اللازم أن يكون مدحٌ أو دفاعٌ فلسفيان، أي أكثر تلاؤماً مع سقراط الشخص ومع ما كان يقوله، وأكثر انسجاماً مع «الشأن الخاص بالفلسفة» ومع فلسفته هو وتلك التي تتجاوزه، بحيث تستجيب وتتطابق مع هذا الصوت وتلك العلامة (semeion) التي تتحدث عبره، مثل ذلك الشيطان (démon) الفطري والطبيعي، الذي جعل من سقراط فيلسوفاً. إن «سؤال اللغة» لا يخص فقط ما نسميه عموماً «اللغة الطبيعية» أو «الوطنية»، بل يخص أيضاً، وبشكل أكثر تميزاً ربما، المجموعاتِ اللسانيةَ الفرعية واللهجات والسنن والسنن الفرعي، التي تؤطر النفاذ الفعلي، وبالتالي الحق الواقعي في الفلسفة قبل كل تشريع مؤسساتي، فما الذي سيحدث إذا كان من الضروري، لكي يتجه «رأساً نحو الفلسفة»، المرور على الأقل عبر لغة ورمز فرعي يعتبر خضوعه للغة الأصلية غير مختزل وذي تحديد متعدد الجوانب، مع العلم أن هذا التحديد هو ما يشكل بالضبط صيرورة الفلسفة؟ وإذا لم يكن هذا المرور عبارة عن دوران أو توسط أداتي، أفلن يحبط بالضرورة كل رغبة في التوجه مباشرة نحو الفلسفة؟

إن اللجوء إلى اللغة ضروري بالنسبة إلى ممارسة الفلسفة في حدها الأدنى، على الرغم من إمكانية الاستغناء عن كل مؤسسة وكل جهاز مدرسي وكل مدرسة (بالمعنى الإغريقي أو الحديث للكلمة) وعن كل مادة تخصصية وكل بنية إعلامية (خصوصية أو عمومية)، ويتعين التذكير بهذه البداهة الكبرى والعادية ليس لذاتها ولكن لمعرفة النتائج التي تؤدي إليها والتي لا يستفاد منها كثيراً. وما سميته بـ «النتائج» يمكن أن يأخذ اسماً آخر، لأن نظام

الاشتقاق مطروح بحدة هنا، فالإشكالية التي تهمنا في ما وراء الأسئلة القانونية حول الترجمة والامتياز الأصلي للغة الطبيعية (الإغريقية أو الألمانية)[16]، تهم بشكل دقيق ما يحدث داخل لغة ما، عند احتكاكها بالفلسفة، ولا يجد موضعه (topos) بين مختلف اللغات المسماة طبيعية. وإذا ما تم التأكيد (كما اقتضت العادة ذلك، خصوصاً في ألمانيا) على أن ممارسة الحق في الفلسفة وفي التفكير عموماً، مشروطة بكفاءة وبتجربة لغة ما (الإغريقية أو الألمانية مثلاً)، بسبب «المفاهيم المؤسسة» والإمكانيات المعجمية والتركيبة الأصلية. وإذا ما أضيف إلى ذلك، كما اقتضت العادة في الغالب، خصوصاً في ألمانيا، كون الكفاءة لا تتمثل هنا في اكتساب بعض التقنيات المتاحة، فإن المغامرة التي لا تحسب عواقبها، لن تتعلق بلغة أو بلغتين، فهي تخص مسارات الترجمة التي تؤدي في الآن نفسه إلى هذه اللغات أو إلى خارجها. إنها تخص ترجمات «داخل» هذه اللغات ذاتها. وتكفي هذه الضرورة الأخيرة بتحويل كل الرهانات، فإذا ما قيل مثلاً: لا فلسفة من دون لغة يونانية أو ألمانية، فإن ذلك لا يقصي فقط، أولئك الذين لا تعتبر هاتان اللغتان بالنسبة إليهم «لغة أم»، بل أيضاً الإغريق والألمان[17] الذين لا يتكلمون ولا يكتبون لغاتهم الخاصة بطريقة فلسفية، لأن هذه الطريقة في الكلام والكتابة متميزة وموسومة بتاريخ ممتلئ، منسوج بتواريخ وبخيوط أخرى من اللغة نفسها ومن

---

(16) اسمح لنفسي بالإحالة مرة أخرى على: Derrida, *De l'esprit: Heidegger et la question*, pp. 110 sq.

(17) طور فيخته (Fichte) حجة من هذا النوع في الخطاب السابع من «خطابات إلى الأمة الألمانية»، انظر: Jacques Derrida, «La main de Heidegger (Geschlecht II),» dans: Derrida, *Psyché: Inventions de l'autre*, pp. 416-418.

لغات أخرى، فالفلسفة ليست مرتبطة باللغة الطبيعية فحسب. والمسألة الخطيرة والضاغطة ليست فقط مسألة المركزية الأوروبية أو المركزية الإغريقية ـ الجرمانية للغة الفلسفية، فداخل كل لغة، سواء كانت أوروبية أو غير أوروبية، ما ندعوه فلسفة يجب أن يرتبط بانتظام وبشكل مختلف، يقتضيه تنوع المراحل والأمكنة والمدارس والأوساط الاجتماعية والسوسيو ـ مؤسساتية، بإجراءات استدلالية متميزة، يصعب نقلها في الغالب. إن حياة الفلسفة هي أيضاً تجربة هذه الترجمات «بين اللغات» التي يعتبر بعضها أكثر خطورة أو تمنعاً من البعض الآخر. وبالفعل، فلكي يتم النفاذ إلى هذه الإجراءات الاستدلالية، وبالتالي يكون هناك حق في ما هو فلسفي، ولكي تكون هناك إمكانية للديمقراطية الفلسفية أو للديمقراطية في الفلسفة (ولا توجد ديمقراطية عموماً في غياب هذا الأمر، كما أن الديمقراطية المنتظرة هي مفهوم فلسفي أيضاً)، يجب أن يكون المرء مكوناً ومدرباً على معرفة الإيحاءات وتأثيرات الأسلوب أو البلاغة والإمكانيات الدلالية والثنايا والطيات الافتراضية وكل الاقتصاد المستخدم باسم الفلسفة داخل أكثر ممارسات اللغة الطبيعية اقتصاداً.

وهذا الانشغال، الذي هو أيضاً انشغال بالديمقراطية المنتظرة، يخترق كل النقاشات المؤسساتية التي سيستحضرها هذا الكتاب (خصوصاً حول مجموعة الأبحاث في الفلسفة (Greph) والأحوال العامة للفلسفة وتأسيس المعهد الدولي للفلسفة (Ciph) ولجنة الفلسفة والإبستيمولوجيا) وإذا ما تم الإقرار أو الرغبة في وجود فلسفة بالفرنسية (en français)، إذا ما تم التفكير في إمكانية قيام فلسفة بالفرنسية (ولا أقول فلسفة فرنسية (philosophie française))، دون أن تكون مليئة أي محملة بالترجمات (عن الإغريقية واللاتينية والألمانية

والإنجليزية)، فإنه لا يكفي التأكيد على اللغة الفرنسية المحلية كلغة فلسفية[18]، لكي يكون لكل فرنسي بسيط ولكل ابن مهاجر ولد بفرنسا... إلخ الحق الفعلي في الفلسفة، بحيث يسمح له التعلم الأولي (apprentissage élémentaire) للغة (ما هذا؟) بحق التوجه مباشرة نحو الفلسفة، فالتمرن (المدرسي أو غير المدرسي) على الفلسفة، مرتبط بلغة فرنسية معينة، هي لغة بعض المجموعات أو الأوساط الاجتماعية (حتى لا نقول طبقات بشكل استعجالي) والمهنية، بلهجاتها وسننها الفرعي أي السنن المتعدد الجوانب والأجهزة المدرسية المرتبطة في كل مرة بأمكنة محددة للثقافة المسماة عامة.

ومن المؤكد، أن الأمر يتعلق ببداهات مألوفة هي اليوم موضوع تحليلات عديدة ودقيقة. لكن التجربة تبين لنا بأنه من اللازم أن نذكر العديد من مدرسي الفلسفة بهذا الأمر، كل يوم. وهناك من المدرسين من يرفض هذه الوضعية، علماً أن بإمكان هذه الفئة التعرف عليها لو استعانت بالفلسفة. ولأن أفرادها يجهلون التأثيرات التمييزية الناجمة عن هذا الأمر، فإنهم يرغبون في حماية معينة، وذلك بالحفاظ بكل ثمن على نماذج بلاغية وعلى أشكال للمراقبة وعلى قواعد اجتماعية للممارسة الفلسفية، تعتبر جينيالوجيتها متميزة ومدموغة وسهلة التحليل. ولمعارضة كل تساؤل وكل تغيير، فإن البعض يكون مستعداً لاتهام الأشخاص القلقين (بفعل هاجس فلسفي وسياسي) من هذا التمييز الهادف إلى «تكييف» و«ترتيب» أي «اختزال» للفلسفة في

(18) لقد كانت مسألة اللغة المحلية مندرجة في صلب حلقة دراسية نظمت على مدى سنوات، حول **الجنسية والقومية الفلسفيتين** والتي كانت بمثابة تطوير لحلقة السنة الجامعية 1983 - 1984. **عن الحق في الفلسفة**، التي أرسم هنا خطاطتها وشبكتها. وأتمنى أن أهيئ معطياتها للنشر مستقبلاً.

«مطلب اجتماعي». وأنا أفكر في عكس ذلك تقريباً، ففي هذا المجال كما في غيره، تخدم نزعة المحافظة المؤسساتية مطلباً اجتماعياً لتتملص منه بعد ذلك. وتفترض التحولات التي يشتغل البعض منا لأجلها ـ والتي ستناقش كثيراً في هذا الكتاب ـ أن نأخذ بعين الاعتبار التغيرات من كل نوع (خصوصاً التغيرات الاجتماعية في هذا البلد وفي غيره من البلدان)، لكن ليس بغرض أن تنتظم الفلسفة على حسابها، بل من أجل الزيادة في حظوظها وحقوقها أو الحقوق التي تمنحها والتي يمكنها أن تعرضها كموضوع للتفكير بشكل مغاير.

5 ـ عبور الحدود: الإعلان عن الفلسفة

سيقال إن القضية التي عنونت بـ «الحق في الفلسفة» لم تعالج ولم تبرر إلى حد الآن إلا بطريقة شكلية، دون مضمون حقيقي على ما يبدو. ومن خلال معجم التبرير أو الأحكام القانونية والشرعنة أو التأسيس، وهو المعجم الذي يتقاطع مع التعارض القائم بين الشكل والمضمون، نتعرف على موضع (topos) لا مناص منه داخل كل إشكالية للحق. ومن بين الانتقادات اللاذعة الموجهة حالياً إلى النزعة القانونية (juridisme) وإلى «العودة إلى القانون»، تلك المتعلقة بنزعتها الصورية (formalisme). وقد كانت هذه الانتقادات في أغلبها ذات توجه ماركسي. وكمؤشر على خطوة جديدة ضمن هذه المقدمة نذكّر بما يلي:

كما هو معلوم، فإن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي أكد تجذره داخل الحق الطبيعي، بغية إنتاج حق وضعي ودولي، انساق وراء تاريخ متميز وغني، على الأقل منذ سنة 1789، وخصوصاً منذ الحرب العالمية الثانية. وقد اتبع هذا التاريخ، عبر إنجازات متعددة، مسار تحديد متنام للمضامين المعينة، وبالخصوص «للحقوق

الاجتماعية»، مثل الحق في الشغل والراحة والأمن ووقت الفراغ، كما نجد الحق في التعليم والثقافة والتربية. وبالنسبة إلى الحقوق الأخيرة نتساءل أولاً عما إذا كانت تتضمن الحق في الفلسفة كحق كوني يتجاوز الاختلافات الوطنية والاجتماعية، وبأي معنى يتم ذلك؟ وبصيغة أخرى عما إذا كانت الفلسفة «مادة تخصصية» من بين مواد أخرى، لها الحقوق نفسها والحدود داخل ما نسميه بشكل ملتبس بالثقافة. وثانياً، عما إذا كان بإمكان الفكر (الفلسفي أو غير الفلسفي) الذي يمنح لنفسه أو يطالب بالحق في مساءلة سلطة وأسس الخطاب القانوني وخطاب حقوق الإنسان، أن يدرس وأن يكون في المتناول باسم الحق الكوني.

ويتعين علينا، إذا ما اعتمدنا إلى حد ما، على التمييز بين الشكل والمضمون، أن نبين كيف أن الحق في الفلسفة لا يمكنه ان يصبح فعالاً من حيث تعريفه وتصريفه، إلا إذا ما اجتمعت في إطاره كل الشروط الملموسة. وما قلناه بصدد اللغة، لا ينفصل عن كلية الوجود في أبعاده التاريخية والاجتماعية والاقتصادية على الخصوص، ولا شيء من كل هذا يمكنه أن يشكل موضوع مادة تخصصية واحدة ولا أن يمنحها امتيازاً مطلقاً.

علينا أن نتساءل (وهذا هو السؤال رقم 1) عما إذا كان شيء مثل الفلسفة ـ في حالة ما إذا كان موجوداً ـ هو عبارة عن مضمون من مضامين المعرفة، المدرسة، والثقافة، أي ما ندرجه تحت عنوان الثقافة والتعليم والتربية والتكوين. لكن هذه المفاهيم لا تتداخل في ما بينها، لأن لها تاريخاً وجينيالوجيا (Bildung, cultura, skholè, paideia ـ تربية، مدرسة، ثقافة)، ولها أيضاً بنية معقدة جداً، علماً بأن رجال القانون وواضعي ومحرري الإعلانات لا يتساءلون عن هذا الأمر عندما يقومون بصياغة الحق الكوني في الثقافة. ويمكننا التأكيد

على أن الفلسفة لا تنتمي كلية إلى الثقافة، وليس في الأمر أي تهديد أو إنكار لهذه أو تلك، مثلما لا ينتمي العلم إلى الثقافة ولا تنتمي الفلسفة إلى العلم. . . إلخ

وهناك ثني آخر وتعقيد تمهيدي آخر، يظل الإعلان عن الحقوق بمقتضاهما مفارقا دوماً، باعتباره فعلاً للغة وملفوظاً من طبيعة إنجازية ينكر ذاته بالقدر الذي ينتج فيه قوة القانون، مدعياً وصف أو إقرار «طبيعة» يعرفها كل الناس ويتقاسمونها في ما بينهم. ولا يمكن لهذا الإعلان أن يضع أو يبرر الحق في التعليم ومن خلاله الحق الافتراضي في الفلسفة، دون أن يورط الفلسفة والتعليم، وبشكل خاص، المعقولية المحددة لمفاهيمه وللغته. وكفعل لغوي، سيكون هذا الإعلان على الدوام متضمناً لملفوظات فلسفية، فهو يوصي قبليّاً (a priori) بتعليم ونشر الفلسفة دون أن يذكر اسمها، أي بتعليم ونشر فلسفة معينة، وخصوصاً فلسفة اللغة التي تفترض وجودها كي تنتج ملفوظاتها.

وعلى الرغم من كون الزوج المفهومي «إنجازيّاً/ تقريريّاً» (performatif/ constatif) محدوداً عند نقطة معينة على ما يبدو، مع انه يعتمد جهازاً نظريّاً هامّاً، فإنه يظل أساسياً ومفيداً بالنسبة إلى تحليل الملفوظات الفلسفية والقانونية التي تشغلنا هنا، ذلك أن الإعلان عن حقوق الإنسان يؤول ذاته كمعطى وصفي، بسبب ادعائه الأساسي الذي مفاده أنه مؤسس على حق طبيعي، فهو يدّعي تأسيس ملفوظاته الإلزامية (مثلاً، «يجب أن يكون القانون واحداً بالنسبة إلى الجميع») على وقائع مقررة. وسيترك الحق المجال أمام «فعل الكينونة Est» أو «القدرة»، وهي الكلمات التي يسمح فيها الحد القائم بين الماهية (essence) والإمكانية وواجب الوجود، بين القانون الطبيعي والقانون الوضعي وبين الضرورة الطبيعية والضرورة الاتفاقية، بعملية

المجاوزة بطريقة غير منتظرة (subreptice)، فمن الضروري الحصول على الألقاب (على الكرامة) أو ممارسة الكلام والحرية، لأنها أمور طبيعية، أو بالأحرى يجب أن تكون طبيعية بالنسبة إلى الإنسان. «ولأن كل المواطنين متساوون (وعليهم أن يكونوا متساوين) أمام القانون، فإن بإمكانهم أيضاً بلوغ كل المراتب الكريمة والمناصب والوظائف العمومية، حسب قدرتهم ودون أي تمييز باستثناء التمييز بين فضائلهم ومواهبهم». وأيضاً «إن حرية تبليغ الأفكار أو الآراء من أثمن الحقوق الإنسانية، وبإمكان أي مواطن بالتالي، أن يتكلم ويكتب ويطبع بحرية، مع تحمّل مسؤولية الإفراط في هذه الحرية وفق الحالات المحددة من طرف القانون».

بأي طريقة يمنح هذا الخطاب لنفسه الشرعية في ذات الوقت الذي ينكر فيه سلطته الإنجازية ويعمل على تجذيرها داخل عرض تقرير ذاتي هو عرض الفلسفة التي أرادت دوماً أن تكون لغة الوجود الذي يقول ما هو موجود؟

إن أصحاب هذا الخطاب، الذين يمسكون به ويدعمونه ويبرزونه، مطالَبون بوصف ما يعرف الجميع أنه موجود وحقيقي، ويتعين عليهم التذكير به وموضعته داخل عنصر الإجماع الفلسفي. ويتميز هذا العنصر بالشفافية، أو بأن يصبح شفافاً، لكنه يرتبط ضرورة بممارسة اللغة وفهمها. وطبعاً، يتعلق الأمر هنا باللغة الفرنسية، ففي الحادي عشر من شهر تموز/ يوليو 1789، أعلن لا فاييت (La Fayette) أمام الجمعية الوطنية (L'assemblée nationale) بأن قيمة الإعلان عن الحقوق تتمثل في «الحقيقة والدقة، إذ يجب على هذا الإعلان أن يقول كل ما يعرفه أو يشعر به الجميع». يجب عليه إذن أن يقرر فقط وأن يخضع لأمر نظري، لأمر الوجود النظري وليس الآمر، أي أن يسجل وأن يثبت (prendre acte en faisant acte) كل ما يعرفه أو يشعر به الجميع. ومن المفروض أن هذا

الإعلان لن يضيف شيئاً إلى هذه المعرفة، اللهم ما يساهم به بيانه التفسيري، فالإلزام يهم فعل القول أو حده، لكن يجب قوله بشكل جيد، يتمثل في «الحقيقة والدقة». هكذا، لن تعود مشاكل التحرير خارجة عن فلسفة معينة، وهذا التذكير لن يفاجئ أحداً، لكنه يتضمن أيضاً فلسفة الفلسفة، ومفهوماً للحقيقة ولعلاقاتها باللغة. ويفترض النفاذ إلى الإعلان وإلى مضمون ما يقوله وما يمنح الحق في كل الحقوق، تعلم اللغة ومعرفتها. وحده التعليم، وتحديداً تعليم اللغة، يمكنه أن يشعرنا بأهمية الحق وخصوصاً بأهمية الحق في التعليم. وهاتان «الكفايتان» (compétences) تتداخلان في ما بينهما وتنثنيان بعضهما في البعض الآخر.

انطلاقاً مما قلناه بخصوص الترميز المفرط أو الترميز الفلسفي الفرعي «داخل» لغة طبيعية معينة، سنفهم بسهولة كيف أن النقاشات حول اللغة والمدرسة أثناء صياغة بنود حقوق الإنسان، لا تقل رسمية عن النقاشات حول «تحرير» الإعلان. ويتعين علينا دائماً ـ وهذه بداية ملفوظ إلزامي ـ أن نقوم أثناء حديثنا عن الفلسفة مثلاً، بتقييم عدد ومكانة أولئك الذين لن يفهموا شيئاً تقريباً من هذه الرهانات الممكنة أو القائمة، وهم ملايين البشر، باستثناء بضعة آلاف ومن بينهم عدد صغير يتضمن من يقرأونني في هذه اللحظة، لأن بلوغ المعلومة والمعنى ونتائج التأويل أو الاقتناع موزعة بشكل غير متكافئ. ولا يمكن اختزال هذه الاختلافات، فهي تحدد حقل الصراعات السياسية من أجل تقدم حقوق الإنسان والديمقراطية وترتبط أساساً بتجربة اللغة وبالمدرسة وبتعليم الفلسفة (بالتعليم الفلسفي وبتعليم الفلسفة أو ما يتعلق بها وبالنقاشات حول الفلسفة). بتاريخ 27 تموز/ يوليو 1789 (أي خمسة عشر يوماً بعد إعلان لا فاييت)، تحدث مطران بوردو (archevêque de Bordeaux) شامبيون دو سيسيه (Champion de Cicé)، باسم «لجنة الدستور» مؤاخذاً على صيغة التحرير الأولى،

سقوطها في تجريد مفرط وفي عمق وكمال مبالغ فيهما، فهي تفترض «حدة في الذكاء والعبقرية، أكثر مما هو منتظر من أولئك الذين يتعين عليهم قراءتها وفهمها، والكل مطالب بقراءتها وفهمها».

إن هذه الملاحظة تقتضي التمييز بين المضمون الدلالي لحقوق الإنسان والتعبير عن هذه الحقوق لغوياً، ولما كانت هذه الأخيرة هي ما هي عليه في كليتها، فإن ترتيب صياغة ملائمة للمخاطبين أو للمستفيدين، يعتبر مهمة متميزة ولاحقة. وقد افترض شامبيون دو سيسيه، أن بإمكان هذه المهمة، بل ويتعين عليها الانتظار ضمن حالة قابلة للتقييم إحصائياً من طرف سوسيولوجيا تلقائية تخص قدرة فهم النص. وقبل ذلك، ما المقصود بهذا «الكل» المتحدث عنه؟ هل يتعلق بكل الفرنسيين؟ أم «بالشعب» الفرنسي ككيان لا يتضمن جمعاً (addition) لكل المواطنين (إذ يمكن لبعضهم ألا يتكلم الفرنسية)، ولا جمعاً لكل الذين يتكلمون هذه اللغة (وليسوا بالضرورة مواطنين ولا يشكلون جزءاً من الشعب الفرنسي)؟ أم يتعلق الأمر، وهذا بُعد آخر للمقتضى الفلسفي، بكل الذين يتكلمون لغة أخرى، فرنسيين كانوا أو غير فرنسيين، وبإمكانهم تلقّي هذا المضمون الدلالي كما هو، من خلال ترجمة غير ملتبسة؟ وعندما نعلم كيف كانت السياسة اللغوية والمدرسية للثورة الفرنسية، في بعض مراحلها أو مشاريعها[19]، والعنف الذي رافق فرض لغة تعزز تلك التي بوشرت

(19) Renée Balibar et Dominique Laporte, *Le français national: Politique et pratiques de la langue nationale sous la révolution française* (Paris: Hachette, 1974); Michel de Certeau [et al.], *Une politique de la langue: La révolution française et les patois: L'enquête de Grégoire* (Paris: Gallimard, 1975), et Renée Balibar, *L'institution du français: Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la république* (Paris: Presses universitaires de France, 1985).

في القرنين السادس عشر والسابع عشر، فإننا ندرك بشكل أفضل رهانات العبارات التي استشهدت بها، فبتاريخ 19 آب/ أغسطس 1789، بسط رابو سانت إتيان (Rabaud Saint-Etienne) المنطق نفسه. وقد كان الإجماع بالغ الأهمية، بحيث أعطى لهذه التصريحات قيمة نمطية أو نموذجية، فما هو الأمر الذي كان مطلوبا في حينه؟ كان المطلوب هو «إعلان بسيط وواضح، بأسلوب في متناول الشعب ويتضمن كل قواعد الربط والحرية التي ستكوِّن بعد تعليمها في المدارس، جيلاً من الرجال الأحرار القادرين على مقاومة الاستبداد».

فمن الذي يمكنه فهم هذه العبارة؟ وماذا تعني كلمات مثل «شعب» أو «في متناول الشعب» أو «تعليمها» أو «ستكون»؟ وهل الشعب هو فقط مجموع المواطنين، ضمن حالة الثقافة والتعليم والتربية في حدها الأدنى؟ وهل ما يوجد في متناوله هو في متناول الجميع؟ وهل الشعب معطى أم هو أفق للتكوين؟

كما تشير إليه تراكيب وصيغ وأزمنة هذه الملفوظات، فإن الأمر يتعلق بمطالب وأمانٍ، فقد تمت المطالبة بإعلان بسيط وواضح، بأسلوب في متناول الشعب وبشعب يفترض أنه معروف ويمكن خلال الإعلان، تقييم كفاءته اللسانية والتأويلية، بل يتعين التأكد من الشروط التي تسمح له بالنفاذ إلى نص الإعلان بشكل مباشر أو غير مباشر، عن طريق ممثليه (من رجال السياسة والقانون والمعلمين الذين تقرر إرسالهم إلى القرى التي لا يتكلم فيها «الشعب» الفرنسية، من أجل فَرْنَستها (franciser)). وبما أن الأمر هو مجرد أمانٍ، فإن الإعلان يظل نموذجاً ومنتظراً. لكن «القواعد» موجودة سلفاً. «فقواعد الربط والحرية» قائمة ومضاعفة ومفكر فيها ومعروفة من طرف الجميع، مادامت تعلم بالمدارس. ويجب ألا ننخدع بتركيب عبارة

«تعلمها في المدارس»، فهي تعني «كما يجب» أن تعلم في المدارس، إذا ما أردنا تكوين رجال أحرار، يصبحون كذلك ويجب عليهم معرفة ذلك وليس معرفة حالتهم قبل ذلك. وطبعاً، فإن الرجال «الأحرار» قادرون «على مقاومة الاستبداد»، لكنهم لم يصبحوا أحراراً بعد، ويتعين عليهم أن يكونوا كذلك، لكنهم لا يعرفون هذا المآل، لأنهم لا يدركون وضعهم الحالي.

هكذا، فإن زمن التعليم كزمن للتكوين، يسكن داخل الثني، بين المسبق والذي لم يحدث بعد، بين الماضي والمستقبل، غير أن النحو المنطقي ـ المدرس ـ يجد صعوبة في الانثناء داخل هذه الأزمنة. وتتضمن كلمة «قاعدة» هنا معنى دقيقاً، فالقاعدة ليست هي القانون، وبتعابير كَنْتية، هي صياغة العلاقة الذاتية بالقانون وقاعدة العمل المطابقة له. وسيقدم التعليم والتكوين وفق القاعدة، كمكان تبسط فيه القواعد المنطقية و«التركيبية» لعمل ذاتي مطابق للقانون الموضوعي. وباعتبار هذا الأخير قانوناً طبيعياً أو قبلياً، فإنه لا يعلم بالمعنى الدقيق، وحتى إذا ما تم تعليمه، فإن هذا التعليم لن يكون «تكوينيا»، بل سيكون فلسفياً بشكل خالص، فهو تحليلي وتوليدي (مايوتيقي (maïeutique))، تتمثل مهمته في إبراز وكشف أو تفسير ما هو معروف مسبقاً أو يفترض أنه كذلك.

إن معرفة هذه القوانين والحقوق وهذه العدالة الطبيعية، ستكون إذن عبارة عن شرط فلسفي مسبق لكل إعلان معقول عن حقوق الإنسان ولكل مؤسسات القوانين الوضعية، وقبل ذلك، لتشكيل دولة قائمة على هذه المعرفة. ومن التباسات إعلان سنة 1789، كونه لا يكتفي بالتعبير عن مبادئ الحق الطبيعي والتذكير بها، بل يضع أيضاً بعض عناصر القانون الدستوري، ومن ضمنها مثلاً ما يتعلق بفصل السلطات. لكن ما يهم هنا، هو أنه من اللازم أن يتأسس القانون

الدستوري على معرفة فلسفية بالحق الطبيعي. وهو ما أكده مونييه (Mounier) أمام الجمعية الوطنية حينما قال:

«لكي يكون الدستور جيداً، يجب أن يتأسس على حقوق الإنسان وأن يدافع عنها طبعاً، وبالتالي، لكي نهيئ الدستور، يجب معرفة الحقوق التي تمنحها العدالة الطبيعية إلى كل الأفراد، ويتعين «التذكير» بكل المبادئ اللازمة لتشكيل أساس أي مجتمع، بحيث يكون كل فصل من الدستور نتاجا لهذا المبدأ».

لقد شددت على كلمة «تذكير»، لأن مونييه يذكر بأن ماهية الدستور (وخصوصاً ماهية الحقوق المفترضة هنا)، تتمثل في فعل إعلاني (acte déclaratif) يكتفي باستعادة ما هو معروف مسبقاً من حيث المبدأ إلى الذاكرة (من حيث المبدأ والحق). وقد تم اللجوء إلى مفهوم جد محدد للإعلان، في لحظة الثورة الفرنسية، وهو ما يمكن الاتفاق عليه بصعوبة، خصوصاً إذا اعتمدنا على هذا المؤشر، انطلاقاً من التعريف الذي سيقدمه غيزو (Guizot) للفظة «الإعلان» في **المعجم الجديد لمترادفات اللغة الفرنسية** (*Nouveau Dictionnaire des synonymes de la langue française*) والذي جاء فيه: «فعل أعلن، ليس فقط هو تحويل المجهول إلى معلوم، بل هو قول أشياء عن قصد ونية، لإخبار أولئك الذين لا نريد أن يظلوا على غير علم بها».

إن صورة الثني والتفسير أو التعقيد، تفرض نفسها علينا في الغالب. وتتوافق هذه الصورة، كما هو معلوم، وتتطابق مع شريط دائري أو بيضوي الشكل[20].

فالحق في التعليم يفترض معرفة وتعليم الحق، كما يفترض «الحق في» كحق في بلوغ كذا (التعليم، الفلسفة. . . إلخ)، النفاذ

(20) لقد حاولت عرض هذه الهندسة في موضع آخر، انظر: Jacques Derrida, «L'invagination chiasmatique des bords,» notamment dans: Derrida, *Parages.*

إلى الحق الذي يفترض بدوره القدرة على القراءة والتأويل أي على الاطلاع. وتندرج دورة هذه الدائرة ضمن المفهوم العظيم والقديم للسلطة وتبرز في نحو ودلالة فعل الاقتدار والإمكان، كما هو موجود في الإعلانات القضائية والملفوظات الحقوقية. وعلى سبيل المثال، فقد جاء في المادة الحادية عشرة الشهيرة ما يلي: «إن حرية تبليغ الأفكار والآراء، هي من أثمن حقوق الإنسان، وبالتالي فإن أي مواطن يمكنه أن يتحدث ويكتب ويطبع بحرية، مع تحمل مسؤولية الإفراط في هذه الحرية، ضمن الحالات المحددة بموجب القانون». إن كلمة «يمكنه» التي يقترن فيها فعل أمكن بضميرالغائب، يمكن أن تقرأ بطريقتين متزامنتين ومترابطتين ـ ولنا الحق في القيام بهذه القراءة ـ فمن جهة، تعني «أمكن» «عليه التمكن» فعبارة «يمكن لأي مواطن»، قد لا تعني هو قادر حالياً على بل «عليه التمكن من» «ومسموح له» بالكلام والكتابة والطباعة (والتدريس) بحرية. وحتى لو لم يتمكن من ذلك حالياً في الواقع (وهو ما يفسر استعمالنا لصيغة «وحتى لو»، للتذكير بهذا القانون المعياري أو الإلزامي)، فإن عليه التمكن من ذلك من حيث المبدأ أو الحق.

لكن، ومن جهة أخرى، فهو يتوافر على هذه الإمكانية كمواطن، دون انتظار المستقبل، فإذا ما اعترف له بحق المواطنة، فإن الدولة ستضمن الفعلية الحاضرة لهذه الإمكانية. ذلك أن هدف سلطة الدولة، هو ضمان تجاوز قدرة المواطن للإطار الشكلي وللانتماء إلى نظام الممكن وإلى الأماني المجردة أو الإلزام. لكن، كيف يمكن ضمان الانتقال بين هذين المعنيين أو هاتين الصيغتين للإمكانية؟

يتم ذلك عبر إمكانية التأويل والحديث والكتابة وفك الرموز، وتمر هذه الإمكانية من خلال ممارسة اللغة. وحينما يتعلق الأمر

بالمبادئ الكونية، فإنها تمر عبر الفلسفة أي عبر تشكل الإمكانية ككفاية لسانية وفلسفية. وتتدرج هذه الإمكانية داخل الدائرة، لكنها تعتبر أيضاً شرطاً لدورة الدائرة فهي الصيرورة الفعلية للحق، «كحق في...».

إن تعبير «الحق في» الذي اعتمدناه لصياغة العديد من الجمل، يسجل تحولاً في تاريخ الحق. ويصعب التأريخ لهذا التحول بدقة، ومع ذلك، فهو يعلن عن اختلاف على مستوى نظام العلاقات بين المواطن والدولة، خصوصاً إذا ما اعتبرنا الحق من تحديدات كَنْت (Kant) إلى تحديدات كيلسن (Kelsen)، كشيء متميز عن الأخلاق وكنظام للمعايير، تمارس الدولة في إطاره العقاب والإكراه. ويسمح هذا الاختلاف، بالانتقال من «حق كذا» إلى «الحق في كذا»، على الرغم من كون الحق يظل افتراضياً ومتضمناً في صيغة «حق كذا».

لكننا نتحدث كثيراً ضمن تاريخ الإعلانات عن حقوق الإنسان وما يرتبط بها، عن «الحق في» وذلك من خلال البحث الدؤوب منذ قرنين، عن مضمون الحقوق الاجتماعية التي يجب أن تؤثث الصيغة المجردة لحقوق سنة 1789، فبالإضافة إلى عدم وضع العراقيل أمام ممارسة الحق (حق الملكية، حق الكلام والكتابة والطباعة ومقاومة الاضطهاد)، يجب على الدولة أن تتدخل بفعالية لجعل «الحق في» ممكناً وتهييء الشروط المناسبة له. ومن اللازم أن يمتد مثال «الحق في الشغل»، ليشمل الحق في التعليم والثقافة. ويجب أن يكون قادراً على الامتداد بحق، وإن كنا نلتقي هنا بمشكلة بنيوية ـ مزدوجة البنية ـ حالما نعالج مسألة الحق ومسألة الفلسفة، فمن جهة لا يمكننا، كما سبق الذكر، الحديث عن مجرد انتماء الفلسفة (والحق وكل معرفة ذات أكسيوم فلسفي)، إلى الثقافة والتعليم عموماً والمواد التخصصية التي كانت تعتبر أساسية في ما مضى (وطبعاً فإن لائحتها

تظل مفتوحة ضمن التمييز الإشكالي بين البحث الأساسي والبحث الهادف إلى غاية)[21].

هكذا، لا يمكن أن يمتد «الحق في» ـ كالحق في الشغل أو في الفلسفة ـ مثلما يتسع حقل منسجم تدريجياً. ولهذا السبب، فإن العديد من الدول والمجتمعات تسمح لنفسها، دون أن تثير احتجاجات كبرى حتى داخل الأنظمة الديمقراطية، بعدم بذل أي مجهود لضمان هذا الحق.

لكن، ومن جهة أخرى، فإن الحق في الفلسفة وفي الحق، لا يمكنه أن ينتظر امتداد الحق، لأنه متضمن قبليّاً ومبدئياً وعن حق، في معنى ودلالة كل «حق في»، فنحن لا يمكننا الحديث عن الحق في الشغل مثلاً، دون أن نكون قد قبلنا ومنحنا الشرعية وطالبنا من حيث المبدأ أو الحق، بالحق في الفلسفة وفي الحق.

وفي الحالتين معاً، وسواء اتبعنا المنطق الأول أو الثاني، فإنه يتعين على الدولة الالتزام بخلق الشروط الضرورية لممارسة الحق في التكوين الفلسفي، فكيف تتحدد هذه الشروط؟ وما هي الحدود التي يجب على الدولة أن ترسمها بهذا الخصوص؟ وأين تبدأ وأين تنتهي مسؤولية الجسم الاجتماعي و«المجتمع المدني»؟

يمكننا بخصوص الحق في الصحة أو في الشغل، التظاهر بالاكتفاء ببعض العموميات أو البديهيات من قبيل: إن بإمكان كل مواطن أو بالأحرى كل واحد من السكان، تلقى تكويناً مهنياً وممارسة مهنة والانخراط في مؤسسات الضمان الاجتماعي. . . إلخ، ونحن نعني ما نقوله هنا، رغم أن هذا التحديد يظل شكلياً، فعن أي

(21) انظر بهذا الخصوص، «مبدأ العلية»، ضمن هذا الكتاب. وهذه أيضاً تيمة حول التقرير المتعلق بتأسيس المعهد الدولي للفلسفة.

تكوين مهني نتحدث؟ وعن أي مهنة وأي عناية؟ وكيف نفسر اللاتكافؤ الضخم بين المواطنين وبين فئات السكان؟ وما الذي تقصده الدولة والمجتمع بمصطلحات الحق والفلسفة؟ لنأخذ مثالاً يتعلق بما كان يسمى سابقاً بـ «صف الفلسفة»، أي القسم النهائي بالثانوي حالياً، وهو المكان الوحيد بفرنسا، الذي يبدو أن الجميع يتفق على تدريس الفلسفة فيه. وهناك من يعتقد بأن الفلسفة تشغل مساحة أكبر من اللازم داخل هذا القسم، على اعتبار أن فرنسا هي من الدول القلائل التي تحضر فيها الفلسفة بالتعليم الثانوي والوحيدة التي تبرز فيه بشكل مخصوص يسهل التعرف عليه. بالمقابل، هناك من يعتقد بأن هذه المساحة غير كافية وبأنه لا يمكن الاقتصار على مكان وزمان «قسم» وسنة دراسية. لنترك النقاش حول هذه المسألة حالياً، لأنه يشغل مساحة الكتاب برمته تقريباً، ولنسجل فقط بعداً من أبعاد هذا الاختلاف، فالأمر يتعلق باختلاف حول تسمية الفلسفة والمادة الفلسفية (discipline philosophique). هكذا، فإن أولئك الذين يكتفون بقليل من الفلسفة في القسم النهائي وأولئك الذين يعتبرون بأن هناك الكثير من الفلسفة بهذا القسم، يمكنهم الرد على من يتحدثون عن الحق في الفلسفة بما يلي:

في جميع الأحوال، ومادامت الفلسفة معنية في كل مكان (وقبل ذلك، في القراءة والفهم أو التأويل النقدي وبالتالي في ممارسة كل الحقوق)، فإننا نجدها في أي مكان، وخصوصاً في المواد الأخرى، منذ شروعنا في تعلم اللغة، فهذه الفلسفة ليست في حاجة إلى أن تؤخذ كمادة تخصصية. وتحظى هذه الحجة بأهمية كبيرة في التقليد الفلسفي، وهو ما سنتحدث عنه لاحقاً[22].

(22) انظر «عن الجامعة» و«لاهوت الترجمة»، ضمن نصوص هذا الكتاب.

وعلى العكس من ذلك، ولربما لهذا السبب، فإن أولئك الذين يطالبون بحضور الفلسفة كمادة تخصصية قبل القسم النهائي، يخشون من أن تحتل مضامين أخرى (أيديولوجيا أخلاقية واجتماعية وسياسية... إلخ) مكان الفلسفة، بطريقة ماكرة ودوغمائية، وذلك في غياب مادة فلسفية دقيقة ونقدية وواضحة.

انطلاقاً من هذه الفرضيات، هل يتعين على الدولة والجسم الاجتماعي تأسيس «فلسفة بالقسم النهائي»، مع ضمان حظوظ شكلية جداً بالنسبة إلى كل مواطن، في ملاقاة هذا الشيء المسمى فلسفة، مرة واحدة في حياته على الأقل؟ أم هل يجب علينا الذهاب أبعد من ذلك؟ لكن إلى أين؟ وهل يمر ذلك عبر تكوين عدد ممكن من أساتذة الفلسفة؟ ومن الذي سيحدد هذه الإمكانية؟ ووفق أي معايير؟ ولماذا لن يكون من حق أو واجب أساتذة مواد أخرى ـ كما يطالب البعض بذلك ـ إدراج تكوين فلسفي ضمن تعلمهم الخاص؟ ولماذا يقتصر هذا التكوين على مدرسي المستقبل المحترفين؟

إنها أسئلة ملموسة وراهنة، غالباً ما تتم مناقشتها في ما وراء حلقة أولئك الذين «يناضلون» من أجل احترام الحق في الفلسفة. وكيفما كانت خطورة هذه الأسئلة أو تعقيداتها، فهي تشمل جميعها سؤالاً آخر، يمكن اعتباره «جذرياً»، فإذا كان الإعلان عن الحق يخفي ما هو إنجازي (performatif) داخل ما هو تقريري (constatif)، فإن «شفافيته» تفترض وجوداً دائماً للفلسفة. وهي تفترض في الوقت نفسه، بأن يكون معنى الإعلان في متناول كل «المهتمين» (أو الذين يفترض فيهم أنهم مهتمون، لأن هذه الجماعة ليست معطاة ولم يتم تقديمها، لكن يمكن تشكيلها بفعل هذا الحق ذاته)، فالنفاذ إلى معنى هذا الإعلان (الذي أصبح ممكناً نتيجة تعلم القراءة والكتابة وإدراج نوع من الهرمونيتيقا داخل العديد من الأسماء)

هو في الآن والحركة نفسهما، نفاذ إلى معنى ممنوح لهذه الفلسفة أي للفلسفة المعنية.

من حقنا إذن، وبشكل قبلي، مطالبة هذه الدولة أو هذا الجسم الاجتماعي الذي وقع على هذا الإعلان، متحملاً مسؤوليته في ذلك ومدعياً إعطاءه قوة القانون، بأن يعمل على تفعيل ممارسة هذا «الحق في» و«حق النفاذ إلى» فلسفة الإعلان وإلى الخطاب المؤسس والمشرعن لهذا الأخير. وهذه أول صعوبة، أما الصعوبة الثانية الأكثر خطورة والتي تظل حتمية مع ذلك، فتتمثل في كون هذه الفلسفة، فلسفة الإعلان «عن الحق في»، هي من دون شك فلسفة عظيمة، لكنها مجرد فلسفة، ولا يمكنها أن تتفادى المساءلة، سواء كانت فلسفية أو لم تكن. إن الفلسفة تحتمي بالقانون الذي يقر بأن الحق في الفلسفة لا يتوقف أبداً ولا يعلق أبداً السؤال (épochè) والسخرية (skepsis)، والشك تجاه الموضوعة الفلسفية، حتى ولو كانت هي المؤسسة بشكل حاسم لإعلان الحقوق، كما هو الشأن بالنسبة إلى ألفاظ الإعلان عن حقوق الإنسان المتضمنة للحق في الفلسفة.

طبعاً، فإن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان يلزم «تعليم» ذوات قادرة على فهم فلسفة هذا الإعلان ونهل القوة الضرورية من هذه الفلسفة، بغرض «مقاومة الاستبداد». ويتعين على هذه الذوات الفلسفية أن تكون في مستوى فهم المعنى والمبنى الفلسفيين للإعلان، أي فهم فلسفة الحق الطبيعي وماهية الإنسان الذي ولد حراً ومتساوياً في الحقوق مع الآخرين وأيضاً فلسفة في اللغة والعلامة والتواصل والعدالة والحق.

ولهذه الفلسفة تاريخ، كما أن جينيالوجيتها محددة وقوة نقدها شاسعة، لكن حدودها الدوغمائية غير مؤكدة. وعلى الدولة (الفرنسية) أن تبذل كل جهودها، وقد بذلت الكثير من أجل تعليم

هذه الفلسفة (ولا نقول بالضرورة تشريب الأذهان بها) وإقناع المواطنين بأهميتها، وذلك عبر المدرسة أولاً، ثم بواسطة كل الإجراءات التربوية، متجاوزة في ذلك الصيغة القديمة لـ «قسم الفلسفة». ومن الواضح جداً أن هذه المحاولة تواجه اليوم كل أنواع المقاومات. وما هو واضح أيضاً، أن كل هذه المقاومات ليست مستوحاة من نزعات دوغمائية رجعية ولا من دوافع ظلامية، بل إن بعضها يتجاوز حالة الأنوار (lumières) أو التنوير (Aufklärung). وهذه الواقعة الأخيرة أقل حدة، وهي تؤدي مع ذلك إلى التباسات يستغلها الأيديولوجيون البلداء من أجل تحقيق مصالح آنية، وهو ما يعلن بعنف عن صعوبة وضرورة التفكير.

إن منطق ما سميناه بالإعلان، يستدعي تفعيل الحق في الفلسفة التي هي فلسفته، لكنه يميل إلى التقليل من شأن الخطابات الفلسفية الأخرى أو الخطابات المتعلقة بالفلسفة، وتهميشها وممارسة الرقابة عليها (بكل الوسائل التي تكون دقيقة أحياناً وذات تحديد متعدد الجوانب (surdéterminés)) خصوصاً عندما يتجاوز استفهامها الآلة الفلسفية والقانونية والسياسية التي تدعم الدولة والوطن ومؤسساتهما البيداغوجية.

ومن هذه الزاوية، نرى كيف أن الحق في الفلسفة لا يمكنه أن يكون حقاً من بين حقوق أخرى. ولربما أمكننا أو استوجب علينا أن نعهد شروط ممارسة الفلسفة إلى الدولة، كدولة حق مؤهلة لتفعيل هذا الحق الذي يرسي دعائمها أو يؤسسها. لكن يجب أن تظل شروط الممارسة هذه خارجة عما هو فلسفي، فهل يمكن تحقيق ذلك بكل صرامة وصفاء؟ كلا، لأن لفظة خارجية (برانية) (extériorité) تعني هنا وبشكل مغرض، ما هو خارجي بشكل مثالي، فبعد التزام الدولة بضمان الشروط التقنية والمادية والمهنية

والمؤسساتية للحق في الفلسفة، لن ترتبط هذه الأخيرة بأي عقد يجعلها عنصراً مشاركاً للدولة ومسؤولاً أمامها. وإذا ما طلب منها ذلك ولو ضمنياً، فإنه سيكون من حقها، وهو حق نابع منها وليس من الدولة، التحايل على هذه الأخيرة وقطع كل علاقة معها، بشكل انفرادي وبطريقة عنيفة أو ماكرة، معلنة أو مستترة، بحسب ما تقتضيه الوضعية. وهذه اللامسؤولية أمام الدولة يمكن أن تفرضها مسؤولية الفلسفة أمام قانونها الخاص أو قانون ما دعوناه بالفكر الذي يمكنه في شروط مشابهة، أن يلغي عقدته مع العلم أو الفلسفة. ولا يتعلق الأمر هنا، رغم بعض المظاهر، بإعادة تشكيل الجوانية (intériorité) الأساسية لفلسفة يتمثل «شأنها الخاص» في تبرير ذاتها بذاتها، بل إن مسؤوليتها، ستذهب على العكس أبعد من ذلك إلى درجة إعطاء نفسها الحق أو الامتياز ـ دون وثوقية ـ في مساءلة هذا الحد بين الداخل والخارج وبين المخصوص وغير المخصوص وبين ما هو أساسي وخاص بالفلسفة وما ليس كذلك.

وإذا ما تتبعنا هذا النوع من المحاججة، سنستنتج أن بإمكان تدبير الحق في الفلسفة وحمايته وتسييره بواسطة جهاز قانوني - سياسي (وتظل الديمقراطية هي أفضل نموذج بهذا الخصوص). ولا يمكن ضمانه ولا إنتاجه عن طريق الحق كمجموعة من الأوامر المقرونة بوسائل الإكراه والعقاب.

وبحرقنا للمراحل، سنقول إن الفعل أو التجربة الفلسفية لن تقع إلا في اللحظة التي يمكن فيها خرق هذا الحد القانوني ـ السياسي ومساءلته على الأقل داخل القوة التي طبعته. أما بخصوص ما يربط هذا الخرق بإنتاج حق جديد، فإن بإمكان «الفكر» ذاته، أن يتحدث عن حقه في ما وراء الفلسفة والعلم وعبرهما، كما سبق أن قلنا، وعبر الدولة أيضاً، إذ ليست هناك هيئة خالصة. «فالفكر» الذي يعلن

عن إمكانية هذا «اللبس» مطالب باسم الديمقراطية المنتظرة[23] كتجلٍّ من تجلياته، بمساءلة الديمقراطية الفعلية ونقد تحديداتها الراهنة وتحليل جينيالوجيتها الفلسفية وتفكيكها في الأخير، وذلك باسم ديمقراطية لا تختزل كينونتها المنتظرة في غد أو مستقبل، بل ترتبط بوعد الحدث أو بحدث الوعد، وهذان الأمران يشكلان ما هو ديمقراطي، ليس في الحاضر بل ضمن الهنا والآن، بحيث أن تفرده لا يعني الحضور أو الحضور أمام الذات.

6 ـ عن «النبرة الشعبية» أو عن الفلسفة بأسلوب مباشر (توجيهات واتجاهات: القائم، الصلب، الصارم، المستقيم، المنتظم)

كيف وصلنا إلى هذا الحد؟ فلكي نبرر عنوان **عن الحق في الفلسفة**، جازفنا ببعض العبارات التي منحته معنى ما. ومعلوم أن العنوان الذي يشكل جملة، يفتقد إلى المعنى ولا يكون له معنى إلا بفضل ما تقدمه له بعض الجمل الافتراضية. ومن المؤكد، أن بإمكان كل جملة أن تشتغل كعنوان داخل الخطاب. لكن الألعاب القانونية ـ الاتفاقية هي وحدها القادرة على إقامة النظام داخل هذه الوضعية وإن بشكل محدود جداً. ويذكرنا أوستن (Austin) بأن الكلمة لا معنى لها في حد ذاتها خارج بيان الجملة. وهذا أول اقتراح لنص لا يشكل عنوانه جملة فعلية[24]. وبالتالي لا يتوافر بحصر المعنى على معنى.

---

(23) Jacques Derrida, «The politics of Friendship,» *The Journal of Philosophy* (November 1988).

وستظهر الطبعة الفرنسية المنقحة قريباً.

(24) J. L. Austin, «The Meaning of a Word,» *Philosophical Papers*, p. 55, and Derrida, *Mémoires pour Paul de Man*, pp. 114 sq.

(بحصر المعنى (properly speaking)، الجملة وحدها هي التي تحمل معنى: (what alone has a meaning is a sentence)). إذن، فإن الجملة هي التي تكون المعنى، لكن الجملة لا يمكنها أن تكون كذلك إلا انطلاقاً من هذا الشرط. وإذا لم يكن للعنوان، بحصر المعنى، أي معنى، فإنه سيذكرنا بأن «حصر المعنى» هذا قد لا يتوافر إلا على القليل من المعنى. لأن العنوان الموجود في وضعية مضمونة من طرف القوانين، يراكم كل معاني الجمل الافتراضية التي يستدعيها ويخفيها في وقت واحد ويستدعيها ويكتبها داخل الحركة نفسها. وهو يستمد سلطته من هذه الحركة الصامتة والمستفيضة في الآن نفسه. إنها حقيقة العنوان، أي عنوان، وفعاليته وضربته، فهو يحتفظ بمعنى لا يتوافر عليه وبكل المعنى الذي ليس لديه، وهو يصنع معناه وذلك هو امتيازه.

فكلمة «حق» تبرز كاسم ضمن أغلب الجمل التي صغناها إلى حد الآن، لمنح العنوان المعنى الذي سيحتفظ به، دون أن يتوافر عليه، ولمفصلة كل العلاقات بالحق في الفلسفة. لكننا لم نعالج بعد هذا الجزء من العنوان بين مزدوجتين والذي لاحظنا من قبل، كيف أنه يسمح (اصطناعياً على الأقل، لكن العنوان هو أكثر الأمكنة اصطناعية وخدعة على مستوى اللغة)، باعتبار «الحق» مرتبطاً بالظرف بمعنى «مباشرة»، كما في العبارة «الذهاب مباشرة (aller droit) نحو الفلسفة»، فما الذي يعنيه الحق كظرف أو كمحمول ظرفي؟ وأي عبارة دالة أو دقيقة، يمكننا صياغتها ضمن تركيب يسمح بمفصلة كلمة «الحق» مع كلمة «الفلسفة»؟ بدل أن نجيب على هذا السؤال ونفتح سلسلة جديدة من الحجج، لنحاول بالأحرى تحليل التقاطع المنطقي ـ الدلالي (logico-sémantique) بين العبارتين. ويبدو لي أن مكان التقاطع يستدعي امتياز الإحالة على كَنْت، وذلك لأسباب عديدة، تاريخية ونسقية في الآن نفسه:

1 ـ لأن كَنْت تحدث عن التقابل بين المستقيم والمنحني وبين المستقيم والمائل ضمن إشكالية الحق (Recht, Jus).

2 ـ بسبب التواصل البديهي والوثيق بين الخطاب الكَنْتي ولحظة الثورة الفرنسية أو حدث الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

3 ـ بسبب أن خطاب بعض العلوم الاجتماعية المتعلق بالمؤسسات البيداغوجية وخصوصاً بتعليم الفلسفة، يمنح هيمنة مفارقة للميراث الكَنْتي وذلك وفق انماط مختلفة وضمن الأعمال الأكثر تأثيراً وتميزاً، حيث يمنح الدور لإشكالية الموضعة (وموضعة الموضعة) أو الشرعنة أو الإجازة (licitation). وتتحاور هذه الإشكالية مع الميراث الكَنْتي عبر محطات عديدة ومعقدة، مثل محطة فيبر (Weber)، سواء تقبلته أو لم تتقبله، لأن التقبل هنا، لا يعني القبول أو الانخراط. وأنا أفكر طبعاً في تحليلات بيار بورديو (Pierre Bourdieu) وتلك الناتجة عنها.

ولكي نموقع العديد من البحوث المتعلقة مباشرة بكَنْت في هذا العمل، لنذكر حسب ما تسمح به المقدمة، بمسألة «الفلسفة الشعبية» كما أثيرت في تصدير ومقدمة **ميتافيزيقا الأخلاق**[25] (*Métaphysique des mœurs*).

(25) لا يمكنني في حدود هذه الملاحظات التمهيدية الخوض في النقاش الهام الذي افتتحه السيد فيبي (Villey) وأغلقه على الفور، خصوصاً في تقديمه للطبعة الفرنسية لمؤلف «ميتافيزيقا الأخلاق»، انظر: Immanuel Kant, *Métaphysique des moeurs*, traduit par Philonenko (Paris: J. Vrin, 1979),

ذلك أن نتائج هذه المقدمة الطويلة تستدعي من دون شك، مناقشة مطولة ودقيقة ولربما صياغة جديدة وعامة لهذه الإشكالية الكبيرة، فقد اقصت من دون هوادة المذهب الكَنْتي في الحق وكل الخطابات الفلسفية أو القانونية التي أولته اهتمامها: «بالنسبة إلينا (كقانونيين وكفلاسفة الحق)، فإن مفهوم (Rechtslehre) (مبدأ الحق) لدى كَنْت، والذي يحاذي موضوع وغايات ومنهج وأدوات عملنا، ليس نظرية في الحق، فقد اعتقد كَنْت بأنه يتحدث عن الحق (ولم يكن في ذلك سوى ضحية العادات الألمانية المرتبطة بمدرسة الحق =

لقد ألحق نقد العقل العملي بنسق، تمثل في ميتافيزيقا الأخلاق التي تم تقسيمها إلى مذهب في الفضيلة وآخر في الحق، وهذا الأخير هو اسم آخر لميتافيزيقا الحق. وسينتظم وفق مفهوم خالص للحق وإن كان يعتمد على الممارسة وينطبق على الحالات التي تعرض في التجربة. ويبدو استنفاد التعددية الإمبيريقية مستحيلاً هنا، بحيث لا تعرض حالاته إلا على شكل أمثلة، فهي لا تنتمي إلى النسق الذي يمكن الاقتراب منه دون النفاذ إليه. يتعين علينا إذن الاكتفاء، كما هو الشأن بالنسبة إلى ميتافيزيقا الطبيعة «بالمبادئ الميتافيزيقية الأولى لمذهب الحق». ويبين كَنْت، بأن ما ندعوه بالحق هنا، يتعلق بالنسق المحدد قبليّاً ويندرج «داخل النص» (in den text)، والمقصود به النص الرئيسي، في حين أن الحقوق المرتبطة بالتجربة وبالحالات الخاصة، تجد نفسها مبعدة داخل الملاحظات والأمكنة الأخرى لملحق المتن (corpus).

وهنا تبرز مسألة لغة الفيلسوف أو بالأحرى خطابه، فهل يتعين عليه أن يظل «غامضاً» أم أن يصبح «شعبياً»؟ وقد يندهش المرء من إثارة هذا السؤال بخصوص الحق أو ميتافيزيقا الحق. وبالفعل، فإن لغة الفيلسوف (كاشتغال استدلالي للغة داخل اللغة) يجب ـ حسب

= الطبيعي)، في حين أنه كان يقوم بشيء آخر. وإذا كان كَنْت قد اعتقد بأنه أسس علم المبادئ والأسس القبلية، مثل **رياضيات الحق** (*mathématiques du droit*)، فإنه بدأ برياضيات لاأوقليدية غريبة أساساً عن تجربتنا القانونية.

ذلك هو رد فعل رجل قانون مؤرخ للحق، لا ينتظر أتباعاً في ما أقره. وليس هناك أمل في أن يحمل بعض الفلاسفة على محمل الجد، نقدنا لكَنْت، خصوصاً إذا كانت معرفته حول الحق مستمدة من قراءة كانت أو فيخته أو هيغل أو ورثة آخرين لكَنْت، بما فيهم كيلسن (Kelsen) (...). ومما لا شك فيه، أن نجاح مبدأ الحق (*Rechtslehre*) يمكن أن يجد تفسيراً له في زمنه، فقد أفاد عند بداية القرن التاسع عشر، سياسة خاصة، تتعلق بمسألة الدولة والفردانية والليبرالية البورجوازية، لكن وظيفة القاضي والحق، لم تستخدم أبداً لصالح طرف ما»، المصدر المذكور، ص 24-25.

كَنْت الذي كان يرد على غارف (Garve) ـ أن تصبح شعبية اللهم إذا ما دفع هذا الالتزام بالفيلسوف، إلى تجاهل وعدم معرفة، وفي أسوأ الأحوال إلى قيادة القارئ باتجاه وضعية يجهل فيها التمييزات الصارمة والتقسيمات الحاسمة والرهانات الأساسية بالنسبة إلى الفكر. ولأن الإلزام والحذر الكَنْتيين يبدوان نموذجين هنا ـ وملائمين لنقاشاتنا الحديثة حول الفلسفة ووسائل الإعلام ـ فإن استشهاداً مطولاً سيفرض نفسه في هذا الباب. ذلك أن التمييز الأساسي والمحدد إستراتيجياً والذي لا يمكن ولا يجب أن يخضع «للشعبوية»، هو في نظر كَنْت التمييز الحاصل بين المحسوس (sensible) والمعقول (intelligible)، وهو ما عملت المحاولات التفكيكية على متابعته منذ مدة بداخلها وضمن تنوع نتائجها، مما يضفي تعقيداً آخر على المسألة.

ويجب أن نأخذ ذلك بعين الاعتبار اليوم، إذا ما أردنا التوفيق بين المسؤولية والصرامة الفلسفية «والتفكيكية» والمعطيات الجديدة للفضاء العمومي أو الإعلامي وإلزامات الديمقراطية المنتظرة.

يجب أن تكون إستراتيجية الخطاب العمومي أكثر مكراً مما مضى وأن تكون قابلة للتقييم باستمرار ـ هذا إذا ما استطاعت ذلك ـ ورغم أن لفظة «شعبية» لم تعد تعني اليوم ما هو «ملموس»، كما أقر كَنْت، الذي تحدث في جهة أخرى عن «نبرة شعبية»[26]، فإن بإمكاننا استخلاص درس شكلي وتمثيلي من الرد على غارف وعلى كل الحداثيين الذين يشبهونه. وإليكم النص:

> «أمام مؤاخذة الغموض المتكررة، بما فيها المؤاخذة المتعمدة التي تعطي الانطباع بوجود عمق في العرض الفلسفي، لا يسعني أن أجيب أو أن أتدارك

(26) تم تحليل هذه الملاحظة، في موضوع آخر من الكتاب ضمن نص «الشعبية».

المسألة، إلا بخضوعي للإلزام الذي فرضه السيد غارف (Garve)، هذا الفيلسوف بالمعنى الحقيقي للكلمة، على كل كاتب وخصوصاً على الفيلسوف بحيث لا يمكن لهذا الأخير في نظري، أن يسايره إلا وفق ما تسمح به طبيعة العلم المنقح والمنتشر.

لقد أراد هذا الرجل الحكيم (ضمن مؤلفه **تنويعات** (*Mélanges*) ص 352 وما يليها)، الإقرار عن حق أن بإمكان أي مذهب فلسفي بلوغ الشعبية (أي عليه أن يكون محسوساً ليتمتع خطابه بالكونية) وإلا نعتت أفكار صاحبه بالغموض. وأنا أقر بذلك على الفور، اللهم إذا ما تعلق الأمر بنسق نقد العقل ذاته وبكل ما يمكن البرهنة عليه من خلال هذا التحديد. لأن المسألة هنا، تهم التمييز داخل معرفتنا بين المحسوس وما فوق المحسوس (supra - sensible) المتعلق بالعقل. ولا يمكن لهذا النسق أن يصبح شعبياً، وهو ما ينطبق أيضاً وبشكل عام على الميتافيزيق الصورية، على الرغم من إمكانية أن تصبح نتائجها واضحة بالنسبة إلى العقل السليم (وهو عقل ميتافيزيقي، يجهل أنه كذلك).

ولا يجب التفكير هنا في شعبية معينة (لغة الشعب مثلا)، بل يتعين التمسك بالانضباط السكولائي (المدرسي) وإن كان يعاب عليه خاصيته المزعجة (فهو يشكل بالفعل لغة المدرسة). ولسبب استعجالي، يعتبر الوسيلة الوحيدة التي يحصل لها فهم ذاتي أمام تأكيداتها الوثوقية (assertions dogmatiques).

وإذا كان المتحذلقون يدعون (من أعلى الكراسي أو من خلال الكتابات الشعبية) بأنهم يتحدثون بألفاظ تقنية خاصة بالمدرسة، فإننا لا يمكننا مؤاخذة الفيلسوف النقدي من جراء ذلك، مثلما لا يمكننا مؤاخذة عالم النحو على بلادة من ينحت الكلمات (logodaedalus)، فالسخرية يجب أن تمس هنا الرجل وليس العلم»[27].

إن نتائج ومتضمنات مثل هذا الإعلان، ستحلل مرات عديدة بهذا الكتاب، مثلها في ذلك مثل «السينوغرافيا السوسيو-بيداغوجية»[28] التي تندرج في إطارها.

فكيف يتم الانتقال من مبادئ هذه البيداغوجيا الفلسفية (كبيداغوجيا فلسفية للمبادئ) إلى مذهب الحق؟ وبتعبير أدق، كيف يتم الانتقال إلى قيمة هذا الحق، المؤسسة على المماثلة بين ما تعنيه هذه الأخيرة (das Recht, right, jus, droit) وما تعنيه الصفة أو الظرف (مباشر، صلب، مستقيم)؟ ويلمح كَنْت إلى هذه المماثلة،

---

(27) جاء ذلك في ص 96 ـ 97 من هذا الكتاب. واستغل هذا التلميح إلى **نحاة الكلام** (*Logodaedalus*) للإحالة على كتابين رائعين لجان لوك نانسي، يفتحان أمامنا آفاقاً عديدة، وهو ما يتعين علينا القيام به في كل لحظة وحين. ويتعلق الأمر بمؤلف **خطاب الإغماء** (*Le discours de la syncope*، انظر: Jean-Luc Nancy: *Discourse of the syncope: Logodaedalus* (Paris: Flammarion, 1976), et *L'impératif catégorique* (Paris: Flammarion, 1983),

ويجب أن تحظى المقالة المعنوية بـ «فلتات قانونية» (Lapsus judicii) والموجودة بهذا العمل الأخير، باهتمام خص سأعود إليه في ما بعد. وبخصوص مقاطع كَنْت التي استشهد بها انظر: Jean-Luc Nancy: «L'ambiguïté du populaire et la science sans miel,» dans: *Discourse of the syncope: Logodaedalus*, pp. 56 sq.

(28) انظر، «الشعبية»، في ص 579 ـ 580 ضمن هذا الكتاب.

محاولاً تبريرها ضمن إحدى ملاحظاته (أي ضمن ما لا ينتمي إلى «النص» الرئيسي لميتافيزيق الحق، مادام غير مسجل داخل النص). وتعالج هذه الملاحظة بالقسم (هـ) من المدخل إلى مذهب الحق، كما تدعي تبرير المماثلة التي يكون فيها الحق (das Recht, rectum) معارضاً (entgegengesetzt)، مثل معارضة كل ما هو قويم (بمعنى «مباشر» أو «مستقيم» (gerade))، لكل ما هو منحنٍ (krumm) من جهة ومائل (schief) من جهة أخرى. ويعني المنحني في مدلوله المكاني أو الفيزيائي، وبحسب الصورة البسيكولوجية أو الأخلاقية التي تجمع أو تدفع السؤال مرة ثانية، ما هو ملتو ومنحرف ومخادع. كما أن لفظة (schief) (مائل، منكب، منحدر، معوج)، يمكنها أن تتضمن قيمة مماثلة (خاطئ، مغلوط، في غير محله، غير صحيح، مضـــر).

لقد جاءت هذه الملاحظة بالقسم (هـ) من المدخل إلى مذهب الحق المتعلق بالحق الصارم (das stricte Recht). ولا يعتبر الحق صارماً ولا يبلغ صرامته الخاصة إلا بالقدر الذي يكون فيه إكراهيا وملزما، وأيضاً بالقدر الذي يربط فيه «الإكراه الكوني المتبادل» بـ «حرية كل واحد»، وذلك وفق «قانون خارجي كوني» أي طبيعي. وتميز قيمة هذه البرانية، الحق الخالص عن الأخلاق، فالحق لا يتوافر على ضمير باطني، ويتعين على موضوعاته (objecte) أن تظهر، في الأفعال فهو مجال للرؤية أو للمسرحة (théâtralité) من دون ثني. وحتى عندما تطلب الجوانية أو تستدعى (حيث تطرح أسئلة الحقيقة والندم والاقتناع التام والدوافع... إلخ) فإنها تكون قابلة فرضياً للعرض داخل خطاب أو حركات تعبيرية. وليست برانية الحق الصارم والخالص «ممزوجة» بأي «أوامر مرتبطة بالفضيلة».

غير أن البرانية لا تكفي لتأسيس الحق، فهي لا تثبته. وحسب

مذكرة منطقية ـ متعالية (يمكن اقتفاء آثارها لدى كيلسن (Kelsen)) فإن أساس الحق ليس قانونياً بل هو أخلاقي. أكيد أن هذا الحق يتأسس (gründet sich) على الضمير والواجب (auf dem βewuβ tsein der Verbindlichkeit) القائمين لدى كل فرد بحسب القانون (nach dem Gesetz) والذي يعني أيضاً الكائن أمام القانون (vor dem Gesetz). وهذا الكائن هو في الآن نفسه أخلاقي وقانوني وبالتالي فهو سابق على هذا التمييز بين القانونين. لكن لكي يحدد حريته، فإنه لا يستطيع ولا يجب عليه إذا ما أراد أن يكون خالصاً، الاعتماد على الضمير كدافع، بل على العكس، يجب عليه الارتكاز على مبدأ إمكانية إكراه خارجي، قد يتوافق مع حرية كل واحد وفق قوانين كونية». إن هذا الضمير (الذي أقصي كدافع للحق)، هو الحق الصارم، فهل هو ضمير أخلاقي أو قانوني؟ لأن ضمير الواجب قانوني وأخلاقي في الوقت نفسه، فهو الذي «يؤسس» القانون الصارم. لكن كَنْت يقر بأنه لا ينتمي إلى نظام ما يؤسسه، فأساس الحق الصارم لن يكون قانونياً، ليس بالمعنى الهايدغري الذي يسمح لنا بالقول إن قانونية (juridicité) الحق أو ماهية (essence) الحق ليست شيئاً قانونياً (مع كل النتائج الديداكتيكية والمؤسساتية المترتبة عن ذلك)، بل بالمعنى الذي يكون فيه الوجود الحق للحق، يتوافر على حقه (الأخلاقي والقانوني) ليكون حقاً، كنظام للقانون وليس للوجود. وذلك هو سؤال الصرامة[29].

(29) لقد تم تطوير هذه القضايا في أعمال أخرى، فموضوع الصرامة عولج بشكل مستفيض في: Jacques Derrida, *Glas* (Paris: Galilée, 1974),

وخصوصاً ما يتعلق بفلسفة الحق عند هيغل. أما العلاقات بين الوجود والقانون فقد عولجت ضمن نقاش مع هايدغر، بمؤلف **مذكرات من أجل بول دو مان** (*Mémoires pour Paul de Man*).

إن إمكانية المماثلة بين الحق والاستقامة ذات علاقة بالبيداغوجيا وإن كانت هذه العلاقة على ما يبدو، مبدئية وافتراضية. وبالفعل، فإن الأمر يتعلق بعرضِ (Darstellung) مفهوم داخل حدس خالص وقبلي لكن وفق مماثلة معينة. وقد عمل كَنْت (قبل الملاحظة المذكورة) على تعريف «القانون الصارم» باعتباره «إمكانية الإكراه المتبادل التام والمتوافق مع حرية كل واحد وفق قوانين كونية» (القسم هـ)، وعلينا التذكير بهذه النقطة المهمة وهي أن الحق الخارجي تماماً، هو الذي يستحق لوحده اسم الحق الصارم (الضيق)، على الرغم من كونه مؤسساً على ضمير الواجب أمام القانون. لكن هذا الضمير ليس هو الدافع إلى تحكيم قانوني، يعتمد على إمكانية إكراه خارجي متوافق على الأقل، مع حرية كل واحد وفق القوانين الكونية، فإذا ما كنا نتوفر على حق فرض سداد الدين، فإن ذلك لا يرجع إلى قدرتنا على إقناع عقل الدائن، بل إلى قدرتنا على ممارسة الضغط عليه بطريقة متوافقة مع حرية كل واحد «وفق قانون خارجي كوني»: «فالحق وملكة الإكراه هما الشيء نفسه».

والحال، أن سؤال المماثلة سيطرح بالضبط، من أجل بناء المفهوم الخالص للحق، أي عرضه داخل حدس خالص وقبلي. ويتعلق الأمر بالمماثلة بين هذا المفهوم الخالص للحق وإمكانية الحركات الحرة للأجسام، تبعاً لقانون المساواة بين الفعل ورد الفعل، فالمماثلة بين الحق الخالص والرياضيات الخالصة، يعبر عنها بصيغة «مثلما أن»، و«مثلما» (sowie).

«وكما لا يمكننا في الرياضيات الخالصة» أن نشتق من المفهوم خصائص موضوعه، بطريقة فورية ومباشرة (ومن هنا ضرورة «بناء المفهوم»)، كذلك لا يمكن لمفهوم الحق أن يعرض مباشرة من طرف المفهوم ذاته، بل فقط بالإحالة على إكراه متبادل ومتكافئ،

تبعا لقوانين كونية. وهذه المماثلة الأولى تظل صورية جداً وتنتمي إلى نظام الرياضيات الخالصة. لذلك، فهي غير كافية لتفسير اللجوء إلى مماثلات أخرى مع «القويم» (المستقيم (gerade)) والمنحني أو المائل. ويتعين على حجة إضافية وعلى مماثلة أخرى، ضمان الوساطة بهذا الخصوص. هكذا، فإن كَنْت سيلمح إلى اهتمام وهم العقل الممون والراعي والمزود (Versorgen) (pourvoyeuse, providentielle, approvisionneuse)، حيث يوفر لنا ويجعل في متناول فهمنا حسب الإمكان حدوساً قبلية، تساعدنا على بناء مفهوم الحق.

ومن دون رعاية العقل، من دون نسق الحدود الذي يقدمه ويضمنه ويقطعه في الآن نفسه، لا يمكن لأي «عرض» أن يكون ممكناً، وباستطاعتنا القول عبر حرق للمراحل بأنه لا يمكن ان تقوم أي بلاغة ولا أي بيداغوجيا ولا أي تواصل ولا أي نقاش فلسفي خاص:

> «وبما أن هذا المفهوم الديناميكي داخل الرياضيات الخالصة (الهندسة مثلا)، قد تأسس على مفهوم صوري خالص، كذلك فإن العقل قد اهتم بتزويد الفهم، حسب الإمكان بحدوس قبلية من أجل بناء مفهوم الحق. إن القويم (rectum) يتعارض، باعتباره مستقيماً (gerade)، مع ما هو منحنٍ من جهة، ومع ما هو مائل من جهة أخرى. في الحالة الأولى، يتعلق الأمر بالخاصية الداخلية للخط، بحيث لا يمكن أن يوجد إلا خط مستقيم واحد بين نقطتين، وفي الحالة الثانية. تنتج القائمة عن وضعية خطين مستقيمين متلاقيين أو متقاطعين عند نقطة محددة، بحيث يكون

> أحدهما عمودياً لا يميل إلى جهة أكثر من الأخرى ويقسم المكان إلى جزءين متساويين. وحسب هذه المماثلة، فإن الحق يحدد لكل واحد حقه (بدقة رياضية)، وهو ما لا يمكن انتظاره من مذهب الفضيلة الذي لا يمكنه إبعاد الفضاء المناسب للاستثناءات (latitudinem).

إننا لا نستطيع الإحاطة هنا بكل رهانات هذه الملاحظة الصعبة، خصوصاً في تأكيدها على الاستثناءات داخل نظام الفضيلة. ويجب علينا أن نضيف مع ذلك سببا آخر إلى الأسباب التي قدمناها من قبل لتبرير لجوئنا إلى كَنْت، فعبر مسار هذا الاستطراد الطويل، لن يستحيل علينا ربما، النظر بطريقة مائلة وليست مستقيمة إلى ما نفعله ضمن هذا المسار نفسه، أي ما نقوله والشكل الذي أخذه خطابنا والامتياز الممنوح لكَنْت والمبررات المقدمة بهذا الخصوص، وباختصار، فإن الأمر يتعلق بتأمل في القوانين والمعايير وفي وضعية تشكل هذه الملاحظات بالنسبة إليها مثالاً أيضاً، باعتباره كذلك، أي كمثال وليس كممارسة (فهل هي معالجة موضوعية؟)، وأنا أشدد على كلمة «أيضاً»، لأنه من الممكن أن نقول وأن نفعل هنا شيئاً آخر أيضاً.

7 ـ ترخيص الذات لذاتها والعودة إلى كَنْت ثانية (derechef de Kant)

إن الإحالة على كَنْت وتحديداً على كَنْت صاحب «مذهب الحق»، ورغم كل مبرراتها، ليست هي الإحالة الوحيدة المعتمدة هنا، فإلى أي شيء رضخت؟ إلى أي شيء يتم الرضوخ حينما نمنح هذا الامتياز لكَنْت؟ وما المقصود بالإحالة عليه من أجل نيل

الترخيص منه، بل ومن أجل الترخيص للذات، للقيام بالاعتراض عليه؟ ما الفائدة من مناقشة كَنْت أو من التحاور معه؟

إن التحليل الدقيق للخطاب الكَنْتي، يفرض نفسه بانتظام كحركة فلسفية أساسية وحقيقية. لكن هذه الحركة ليست ضرورية ومفيدة فقط من زاوية فلسفية، بالمعنى الدقيق للكلمة (بالمعنى الخاص والداخلي والضمني) بل تضمن أيضاً وتشرعن وتصادق على المقام الفلسفي لخطاب ما، كما تشير باعتبارها أساسية، إلى الفلسفة «العظيمة» التي تضعها في مستوى القانون. لأنه كيفما كانت الضرورة الداخلية لهذه الإحالة علي الخطاب الكَنْتي حول الحق والأخلاق والسياسة والتعليم عموماً وتعليم الفلسفة المتميز عن غيره إلخ. . .، فإن علاقتنا بهذه الضرورة والفائدة أو المتعة التي نشعر بها عند معرفتها وعرضها (وهو ما يحدث لي كل مرة عندما أقرأ كَنْت، وكأنني أقرأه لأول مرة)، تنطوي على برنامج وعلى تكرار. وبالنسبة إلى الكثير منا (وأنا أقصد هنا غالبية قرائي المفترضين وأنا معهم)، فإن سلطة الخطاب الكَنْتي قــد سجلت فضائل الشرعية في عمق تكويننا وثقافتنا ومكوناتنا الفلسفية، إلى الحد الذي يصعب معه القيام بتنويعات متخيلة، تسمح بـ «تصور» سلطة أخرى. أكثر من ذلك، فإن «العلاقة بكَنْت» ترسم فكرة التكوين والثقافة والتشكل وخصوصاً «الشرعنة» ومسألة الحق، وهو العنصر الذي يبرز من خلاله الوضعية الموصوفة هنا.

وبالنسبة إلى صيغة «العلاقة ب» فإن «الفيلسوف الفرنسي» سيعني بذلك ترجمة هذه الصيغة («العلاقة بـ Beziehung auf) إلى علاقة بالموضوع أو «بشيء ما عموماً» كمركب كَنْتي (syntagme kantien).

إن الميراث الكَنْتي ليس مجرد شيء مماثل لذاته، فهو يزيد عن حده. ومثل كل ميراث فهو يمنح (أو يطمح إلى منح) ذاته عناصر

تحليله أو بالأحرى أدوات لهذا التحليل. ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار هذه البنية «الإضافية»، فالميراث يترك لنا دوماً، وبشكل غير متوقع، أشياء يتعين تأويلها. وهو يفرض نفسه بقوة، وبشكل قبلي، على التأويل الذي يتم القيام به، بشكل تكراري إلى درجة يصعب معها التوقف عند خط معين.

ومن يقول هذا الكلام (كما هو الأمر بالنسبة إلي هنا)، ليس في حاجة إلى أن يصرح: «أنا كَنْتي» أو «إنني أعرف كَنْت جيداً»، فالعلاقة بكَنْت موشومة في جسده، لأنها عبارة عن تسجيل مميز لامتياز مطلق، خضع لشبه تطبيع بفعل التكوين ومن خلال برامج هذا التكوين وقيمته وتقييماتها الضمنية وأنماط الحجاج والنقاش التي يسمح بها، وأصناف العقوبات وإعادة الإنتاج المقننة وأنواع الممارسات التي تحظى بالامتياز لديه (الإنشاء، المذكرات، الأطروحة) وبلاغة «الأسلوب» وتجربة اللغة المعتمدة. ويرجع ذلك في جانب كبير منه إلى «صورة» كَنْت العمومية لدى الرأي السائد (doxa)، في وسط سوسيو ـ ثقافي محدد من طرف المؤسسة المدرسية الفرنسية، التي تضمنت منذ مدة طويلة «قسماً للفلسفة»، فكل البورجوازيين الفرنسيين الشباب سمعوا عن هذا الفيلسوف الصارم، العازب، والموظف الذي تصعب قراءته. وهنا أيضاً، يتعين أن نقرأ ونعيد قراءة **خطاب الإغماء** (*discours de la syncope*) لنانسي (J-L Nancy)، فبعد شهادة البكالوريا وما يتبقى منها لدى كل الأوساط الحاصلة عليها ككفاءة ثقافية، يظل كَنْت حاضراً في كل البرامج وأيضاً في كل لجان الفلسفة. وسواء اتفقنا معه أو لم نتفق، فإنه يظل معياراً لا غنى عنه.

يجب علينا إذن (ويبدو لي هذا الإلزام أمراً في لحظة إملائه) مساءلة وتحويل هذا المعيار، إذا كان ذلك ممكناً وقابلاً للتفكير،

وإذا ما اقتضى الفكر ذلك. لكن، لمساءلة القوانين والتحديدات التي أقرت مثل هذا الامتياز، يتعين علينا أن نقرأ كَنْت وأن نتوجه إليه وان نموضع ظاهرة سلطته وان نقننه من جوانب متعددة، فهل يمكن تفادي النتائج المفارقة لهذه المراكمة؟ لأننا إذا ما اكتفينا «بطي الصفحة» والالتفاف على كَنْت وعدم ذكره، وكأنه غير موجود وكأن ميراثه غائب، فإننا سنجازف بإعادة إنتاجه بطريقة أكثر فعالية وبشكل ساذج وسري ولاواعي. ذلك أن سقي الخطاب الفلسفي المشترك بالموضوعات الفلسفية والكلمات والإجراءات والأوليات الكَنْتية، يتم غالباً بطريقة جوفية. ولأن مساراته معقدة ومجاريه محولة، فإنه يمر بشكل غير منظور.

وحتى لا تكون عودتنا إلى كَنْت مجرد مراكمة لفائض قيمة (plus value) ومزايدة نقدية، أليس من الأفضل ومن الواجب قراءة وبالتالي موضعة كَنْت بشكل مغاير؟ ألا يتعين علينا على الأقل، الابتداء بإبراز تأثير سلطته من «داخل» أعماله (وهذه أيضاً لغة كَنْتية)، عبر دراسة نظام التراتب والتقنين والتهميش والإقصاء والهيكلة «الداخلية» للنص والإبعاد (أي الوضع بالخارج) الذي مس الكتيبات والكراسات والملاحظات؟

ونجد في هذا الإطار مثالاً ساطعاً ضمن ما اقترحه كَنْت بخصوص الملاحظات، وذلك في مقدمة «المبادئ الميتافيزيقية الأولى لمذهب الحق» والتي جاء فيها أن كل ما لا يتعلق بالنسق المحدد قبلياً، لا يستحق الانتماء إلى «النص الرئيسي» ويجب إنزاله إلى مرتبة الملاحظات، فأين يمكن أن نجد مقدمة تعلن وتبدي بل وتضع القانون الذي تعرضه؟ وأين يوجد مكان الحكم هنا؟ مما لا شك فيه، أن بلورة مثل هذه الأسئلة تستدعي قراءة أخرى لكَنْت، والمهم في كل هذا هو ألا نتوقف عن قراءته. وإليكم بعض

الملاحظات على هامش ملاحظة القسم (هـ)، فسواء تبنيناه أو انتقدناه، فإن النموذج الكَنْتي يمارس سلطته على كل عُدَد (dispositifs) التعليم الفلسفي (الأوروبية) عبر مختلف المحطات (الهيغلية ـ الماركسية أو الهوسرلية ـ الهايدغرية).

ومما لا شك فيه أن الأمر فريد، لكن يمكننا مباشرته مع ذلك من ثلاث زوايا على الأقل، علماً بأن تفرده، أي امتيازه المطلق، سيظل قائماً بحدة، فالنقد والميتافيزيق الكَنْتيان غير منفصلين عن التعليم الحديث، بل إنهما يشكلان هذا التعليم نفسه، لكن بأشكال غير مسبوقة.

1 ـ إنهما يقترحان علينا بيداغوجيا معينة، ويحددان لحظة وضرورة هذه البيداغوجيا، باعتبارها خارج الفكر الخالص للمبادئ، لكنها ضرورية بالنسبة إلى الشعب «هذا الميتافيزيقي الذي يجهل أنه كذلك»، كي يلجأ إلى المبادئ الخالصة. وقد أكدنا وسنؤكد (في النص المعنون بـ «الشعبية») على المعنى المشترك لهذه البيداغوجيا وعلى الميتافيزيق التي تفترضها (بناء مفهوم الشعب «وما هو شعبي»، انطلاقاً من التمييز بين العقل والفهم، بين المخيال والحساسية، وانطلاقاً من التقابل بين المعقول والمحسوس، الخالص وغير الخالص، الداخلي والخارجي، الصارم وغير الصارم...).

2 ـ لنمر سريعاً على كون الفلسفة الكَنْتية تبلورت وتهيكلت كخطاب تعليمي وتحديداً كخطاب أستاذ بجامعة الدولة. ويلاحظ ذلك من خلال ممارسات معروفة لكَنْت، تتمثل في كتابته لموضوعات ولأطروحات، وفي كونه عاش حياة موظف وكانت له مع النظام الملكي نقاشات عديدة، نجد صداها بالخصوص في مؤلَّفي: **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*)، **والدين في حدود العقل وحده** (*La religion dans les limites de la simple raison*)».

وهذه الحالة لم تكن مسبوقة، لا في شكلها ولا في درجتها، من أي فيلسوف قبله. بالمقابل، فإن أغلب الفلاسفة المتميزين بعده، وجدوا أنفسهم في وضعية مماثلة.

بعد تبيان هذه «الوقائع» سيكون من الأهم والأصعب أيضاً، التعرف على سمات هذه الوضعية داخل الشكل المنطقي ـ البلاغي (logico- rhétorique) للفلسفة الكَنْتية ولمضمونها، فهذه الفلسفة كانت منسجمة ومهيأة لصيرورة التعليم العمومي للفلسفة، ضمن شروط اجتماعية وسياسية محددة، تتمثل في فصول الدراسة والبرامج والتقييمات والعقوبات داخل المؤسسة (المدرسة أو الجامعة) التي لا تتوافر فقط على سلطة تبليغ وإعادة إنتاج المعرفة (وتعتبر هذه المسألة ثانوية بالنسبة إلى بعض ممثلي الفلسفة المهنية) بل وخصوصاً على سلطة الحكم وعلى هيئة تقول الحق وترفق إعلاناتها بإكراه موضوعي (وهذا هو تعريف كَنْت للحق) وتقرر شرعية الخطاب أو الفكر ودقة الكفاية، ما يمنحها لقباً وحقّاً مهنيّاً.

3 ـ إن إمكانية الخطاب الكَنْتي هذه، هي بالأحرى عرض من بين أعراض أخرى وليست عاملاً محدداً وسيكون من السذاجة هنا، أن نختار أحد الحدين، فمن الأفضل التفكير في هذا «التاريخ» المتفرد (كامتياز وحيد)، بحيث يمكن لخطاب ولنقد ولميتافيزيق رجل اسمه إمانويل كَنْت، أن تقرأ في الآن نفسه، كسبب وكنتيجة، كمعنى وكعرض، كإنتاج وكمنتوج، كأصل وكتكرار، بحيث تعمل تنويعات خطية التكرار[30]، على صياغتها وتسجيلها كنتائج نسبية، دون إقصائها مع ذلك. إن كَنْت هو اسم إمكانية، اسم «ممكن» جعل من الممكن بدوره انبثاق إمكانية عن ميلاد

(30) انظر أعلاه الهامش رقم **14** من هذا الفصل.

الدولة الحديثة وأنظمتها التعليمية التي تتقاسم معها الحدود وعدم الاستقرار. ومثل الدولة الحديثة، فإن هذه الإمكانية قد حملت وأنتجت من طرف تاريخ الفلسفات والقوى والدوافع والضغوطات السابقة. غير أن هذا التشكل العرضي قوي، فقد تم تجميعه داخل صياغة محددة من جوانب متعددة، فهو يمنح بدوره الإمكانية باعتباره مهيأ لهذا الدور. وعبر محطات عديدة للاقتدار، يساهم هذا التكوين في العمليات الأكثر هيكلة وإنتاجية وهدما في تاريخ الخطابات والأعمال والمؤسسات الأوروبية، فهو يختبر «الثقافة» أي «الاستعمار» الأوروبي، أينما حل وارتحل.

والحال، أن إمكانية هذه القدرة واضحة في الانتظام «الداخلي» للخطاب الكَنْتي، فهي تشغل الفكرة النقدية ذاتها ضمن عدتها البلاغية المفهومية (rhétorico-conceptuelle) وهيئاتها المعمارية (architectonique) ونسق حدودها وآلية تعارضاتها الدلالية.

أفلا تعتبر مثل هذه المعمارية ضرورية بالنسبة إلى المؤسسة الفلسفية المكلفة، إن صح التعبير (بكل حرية طبعاً وفي احترام تام للاستقلالية الأكاديمية)، من طرف الدولة بل ومن طرف سلطة مدنية أو دينية للقيام بمهمة الحكم وقول الحق (وأيضا الترخيص لأولئك الذين يمنحون الكفاءات والألقاب وينتجون وينشرون ما هو مشروع) والحديث عن الحق أو بشكل أكثر جذرية عن الحقيقة[31] والمبادئ

---

(31) بخصوص الاستقلالية المطلقة لكلية الفلسفة حسب كَنْت، انظر نص «عين الجامعة»، فليس رجل القانون أو المستشار القانوني (jurisconsulte) هو الذي يتمتع بسلطة قول حق الحق وقول الحقيقة حول الحق والحديث عما هو عادل وما هو جائر. ليس بإمكانه ذلك، مثلما لا يمكن للمنطقي أن يجيب على السؤال: «ما هي الحقيقة؟». بعد تذكيرنا بهذا الأمر، سيضيف كَنْت قائلاً: «ما هو حق (quid sit juris)، أي ما قالته وتقول القوانين في مكان وزمان محددين، يمكن للمستشار القانوني قوله بكل تأكيد. لكن معرفة ما إذا كانت =

الميتافيزيقية للحق وتقديم المعايير الخاصة للتمييز بين الصارم وغير الصارم واستنتاج إمكانية «الالتباس» أو «الهجانة» داخل نظام الحق[32]، وفق قواعد صارمة ومحددة؟

وهل يوجد ما هو أكثر فعالية في هذا الإطار، من الآلة الاستدلالية الكَنْتية بتقابلاتها المبدئية الحاسمة بين المحسوس والمعقول، الظاهر والنومين (الشيء في ذاته)، الظاهر الداخلي والظاهر الخارجي، المحسوس الخالص والمحسوس الإمبيريقي، المتعالي والإمبيريقي، الخالص وغير الخالص، القبلي والبعدي، الموضوعي والذاتي، الحساسية والخيال، الفهم والعقل؟

أما بخصوص الصعوبات «الداخلية» لهذه الآلية فإنها أصبحت مقننة عندما واجهت مشكلة الإبقاء على فضاء تقابلاتها ضمن النزعة التخطيطية ونقد الحكم، إضافة إلى «تركيبات» أو «خليط» يستمتع به أو يستمد منه خبراء كبار أو أصحاب دروس حول كَنْت، سلطتهم (بدءاً بهيغل أو هايدغر)، فهي لا تستطيع النيل من عملية الانتشار

= أوامرها عادلة ومعرفة المعيار الكوني الذي يمكن من خلاله التمييز بين ما هو عادل وما هو جائر، سيظلان غامضين بالنسبة إليه، ما لم يتخل لبرهة عن المبادئ الإمبيريقية من أجل البحث عن مصدر هذه الأحكام في العقل وحده (علما أن بإمكان هذه القوانين أن تستخدم كخيط موجه، بشكل جيد في هذا الأمر، من أجل التأسيس لتشريع إمبيريقي ممكن)، (Introduction à la doctrine du droit, §B, pp. 103-104.).

(32) «إن التعريف الذي يضيف إلى المفهوم العملي، مفهوم ممارسته كما تقر التجربة بذلك، هو تعريف هجين (définitio hybrida) يبرز المفهوم بشكل ملتبس» (ص 101). وفي المقطع الإضافي «للمدخل إلى مذهب الحق»، سيستنتج بشكل دقيق مفهوم «الحق الملتبس» (jus aequivocum) وسيحدد صيغتيه وهما: الإنصاف (الحق من دون إكراه) وفق الضرورة (الإكراه من دون حق)، فما هو «أساس» هذا الغموض؟ «إنه واقع وجود حالات للحق، المشتبه فيه، الذي لا يمكن لأي قاض أن ينطلق منه» (ص 108). ولسنا في حاجة إلى التوضيح بأن ما سيأتي في الصفحات الثلاث اللاحقة، سيكون مربكاً، مثلما كان الشأن في التلميح إلى «الاستثناءات في مجال الفضيلة».

إضافة إلى كونها تمد قانون فائض القيمة بالقدرة والسلطة والاستمرارية.

وأريد ان أفتح قوسين هنا لإبداء بعض الملاحظات (فالتفكيك الذي يشتغل أولاً كتفكيك لهذه التقابلات، يتعلق أساساً وجذرياً بالبنيات المؤسساتية التي قامت على هذه الأخيرة). وهكذا، «فإن التفكيك هو ممارسة مؤسساتية، ويظل مفهوم المؤسسة بالنسبة إليه قائما كمشكل». وبما أنه ليس نقداً، للأسباب التي نعرفها الآن، فهو لا يهدم مثلما لا يمس من سمعة النقد أو المؤسسة، فحركة التحويل لديه مغايرة، لأنه يتحمل مسؤولية أخرى تتمثل في متابعة مسؤولة قدر الإمكان، لما سميناه من قبل بخطية التكرار. لذلك، فإن نفس المسؤولية ستتحكم في الفلسفة (عبر الصراع من أجل الاعتراف بالحق في الفلسفة وتوسيع التعليم والبحث الفلسفيين) وفي الممارسة اليقظة للتفكيك. وإذا ما اعتبرنا الأمرين متناقضين، كما يفعل البعض، فسيكون فهمنا لكل من التفكيك والفلسفة ضعيفاً. وهذا معناه أننا ننظر إليهما كحدين غريبين بعضهما عن بعض أو متعارضين. أما بخصوص المسؤولية التي أحيل عليها هنا، فهي ليست فلسفية بشكل خالص ولا محددة انطلاقاً من مفاهيم فلسفية حول المسؤولية (حرية الذات، وعي، أنا، فرد، قصد، قرار إرادي... إلخ)، لأن هذه الأخيرة هي شروط وليست تحديدات للمسؤولية، وأحياناً ما تكون عبارة عن حدود داخل تحديد ما هو غير مشروط وما هو إلزامي بشكل مطلق. وإذا ما كانت المسؤولية التي نستدعيها هنا (أو بالأحرى التي تلبي دعوتنا هنا) تتجاوز ما هو فلسفي، فإننا لن نعتبرها، ولأسباب واضحة، لا «أعلى» ولا «أعمق» من المسؤولية الفلسفية (أو الأخلاقية أو السياسية أو الإتيقية أو القانونية)، ولا غريبة عنها بكل بساطة، فهي منخرطة فيها وهذا لا يعني أنها مندرجة كلية داخل الفلسفة لأنها ملزمة بأوامر تفرض عليها

بشكل حاسم، لكن أيضاً بشكل هادئ ومتكتم وعنيد في الوقت نفسه بأن «تفكر» في التحديدات الفلسفية للمسؤولية وللإلزام ولما هو غير مشروط، أي في تحديداتها الاجتماعية ـ المؤسساتية (Socio-institutionnelles).

8 ـ الرمزية المفرطة: محكمة الاستئناف الأخير

سيتم الاعتراض علينا، عن حق على ما يبدو، بما يأتي:

لقد اعتمدت الفلسفة قبل كَنْت، على أنساق التحديدات والتقابلات المفهومية، أفلا يعكس هذا الأمر الماهية والوظيفة العادية للميتافيزيق؟ ألا يمكننا أن نقول عن أفلاطون، ما قلناه بخصوص كَنْت؟ من دون شك، وفي هذه الحالة ستلعب الخطابات قبل الكَنْتية (pré-kantiens) دوراً مماثلاً في علاقتها بالبنيات السياسية والمؤسساتية. إن دراسة هذه المماثلة، هي بمثابة برنامج شاسع وضروري، من أجل التعرف بالخصوص على أصالة الموقع الكَنْتي ومعرفة حدود المماثلة ذاتها، فالكَنْتية (kantisme) ليست فقط شبكة منتظمة بقوة، وفق حدود مفاهيمية ونقد وميتافيزيق وجدل ومادة العقل الخالص. إنها خطاب يعرض نفسه كمشروع أساسي للتحديد، وكفكر وكموقع للحدود، وهو أساس أو شرعنة للحكم بالنسبة إلى هذه الحدود. ويعتبر مشهد هذا الموقع وهذه الشرعنة أو هذا الموقع المشرعن قانونياً وسياسياً وفلسفيّاً قائما بشكل بنيوي لا يقبل التفرقة، فما المقصود بالفيلسوف داخل هذا المشهد؟ المقصود به ذلك الذي يتحدث عن الحق في معالجة موضوع الحق وعن الحقيقة ضمن العلاقات بين الدولة واللاهوت والطب والحقوق والفلسفة، فالسؤال الكَنْتي بامتياز هو السؤال حول ماهية الحق (quid juris) وإن كان لا يبدو كذلك بحصر المعنى (stricto sensu) في حرفيته (كما يقوم

بذلك عن طريق المماثلة، عند الشروع في استنتاج المفاهيم الخالصة للفهم)، فهو يعرض نفسه أمام كل معرفة وكل ممارسة بل وكل تحديد للمفهوم الخالص للحق قبل التقسيم العام للحق(33)، إلى الحق كعلم نسقي أو كملكة أخلاقية، لإرغام الغير على القيام بالواجب (أي كمبدأ شرعي متعلق بالغير (titulum)) وإلى حق طبيعي وحق وضعي (منظم) ثم إلى حق فطري (الحرية كحق أصلي وحيد تنبثق منه كل الحقوق وخصوصاً المساواة) وحق مكتسب.

وتتمثل النزعة القانونية (juridisme) هنا، في توسيع لا محدود للصيغة غير الصارمة للسؤال حول ماهية الحق(34)، على الرغم من أن الحديث عن الحق في معالجة موضوع الحق وتحديد ماهيته ومفهومه الخالص وتأويل أساسه كإثبات، من اختصاص الكفاءة الفلسفية، فالفلسفة هي حارسة محكمة العقل التي أسستها واستدعتها المقدمة الأولى لـ **نقد العقل الخالص** (*Critique de la raison pure*) (سنة 1781) بعد تاريخ قانوني للعقل. لقد «دعتها» في الحقيقة إلى تأسيس (einzusetzen) أو بشكل أدق (لأن هذه الثنايا تتضمن كل الصعوبات الممكنة) إلى مناداة أو تسمية المؤسسة التي تستجيب

---

(33) المصدر نفسه، الصفحتان 110 و111.

(34) أحيل مرة أخرى على نص نانسي المذكور آنفاً: Jean-Luc Nancy, «Lapsus judicii,» dans: Nancy, *L'impératif catégorique*, pp. 50-51,

حيث وصف نانسي بشكل رائع البديل أو الوجه الآخر الذي يهمني هنا، قائلاً: «ذلك هو المعنى القانوني الخاص للسؤال النقدي (وهو ليس مؤسساً ولا مفسراً ولا مؤولاً ولا مصححاً ولا رافعاً، بل يعطي بديلاً لكل هذه المعاني أو كما يقال في مجال البحرية، يصعد بالقرب منها): كيف يمكن أن تقوم الأحكام التركيبية القبلية؟»، المصدر المذكور، ص 51. واعتقد أنه من اللازم توضيح ما يلي: نظراً إلى وجه هذا البديل أو لتأثير هذا الوجه الآخر، فإن هيمنة ما هو قانوني تتجلى بالضبط في امحاء أو بالأحرى في انسحاب «ما هو قانوني بشكل خاص»، وأيضاً إذا أردنا أن يوجد هذا الأخير بإطلاق ضمن هذه الشروط، فيتعين ألا ينحصر في إطاره القانوني.

للدعوة (Aufforderung) الموجهة إلى العقل «للقيام من جديد (aufs neue zu übernehmen) بأصعب المهام، وهي معرفة الذات. وتبدو الدعوة سابقة على تأسيس محكمة العقل التي لن تكون سوى تكرار في آخر المطاف.

وفي الحقيقة، فإن هذه الدعوة هي بشكل مسبق، عبارة عن شكل للتكرار، مادامت تدعو إلى «القيام من جديد» بمهمة قديمة. إنها «دعوة إلى العقل من أجل القيام من جديد بأصعب المهام وهي معرفة الذات. وتأسيس محكمة تضمن طموحاتها المشروعة، (der sie bei ihren gerechten Ansprüchen sichere)، وتعمل بالمقابل على إدانة كل انتحالاتها التي لا أساس لها (grundlose Anmaβungen)، ليس بطريقة اعتباطية، بل باسم قوانينها الخالدة والثابتة. والحال، أن هذه المحكمة ليست سوى نقد العقل الخالص ذاته». وكما يقول نانسي (Nancy) بشكل جميل، بخصوص «تعثرات الحكم»:

«فإن النقد سيحل محل أساس الحق، فهو مسؤول من حيث المبدأ، على قول الحق بخصوص الحق وتحرير هذا الأخير (jus) من القول الجاهل بالأسباب. والحال، أن هذه العملية المؤسسة بالضبط، هي التي تشير إلى نفسها كفعل قانوني بامتياز، فنحن نوجد هنا أمام المحكمة ذاتها وفي قلب النقد باعتباره كذلك. ولهذا السبب فإن سلطة الأحكام، وعلى الرغم من انبثاقها من الوضع القانوني (الذي تعتبره امتيازاً)، تحفر بداخلها الحفرة التي ستسقط فيها باستمرار مصطدمة بنفس الحالة. وبصيغة أخرى، لكي تفكر الفلسفة في ذاتها وتتحدث عن ذاتها وفق الحق، يتعين عليها أن تفكر حتماً (اللهم إذا ما توقفت عن التفكير في ذاتها)، باعتبارها مبنية (أو متأثرة) بالفلتات القانونية

(Lapsus judicii) وبالانزلاقات والسقطات المقترنة باختلالات المادة التي تصدر عنها الأحكام»[35].

إن نقد العقل الخالص (ويتعلق الأمر هنا بالمشروع وبالعمل الذي يحمل هذا العنوان المضمون من طرف التاريخ القانوني للعقل برمته)، هو عبارة عن مؤسسة تتوافر على وضع حدث غير طبيعي وغير أصلي، لكنها تستجيب للدعوة وتكرر «من جديد» منشأة (Unternehmen) أقدم منها، فقد حدثت المؤسسة داخل التكرار، لكن ما هو جديد وحديث فيها، يتمثل في كون هذا التأسيس الجديد لمهمة قديمة، اتخذ هيأة «محكمة». ومما لا شك فيه أن هذه الحداثة (modernité) تندرج ضمن العنصر اللاتيني أو الروماني للفلسفة[36]، لكن إلى أي مدى تم قبل كَنْت، تأسيس العقل ذاته كمحكمة؟ هذه المحكمة التي لا تعتمد قوتها أو عنفها على أي قانون آخر (ونستحضر هنا لفظة (Gewalt) (عنف) لدى بنيامين[37]، باستثناء قانونها الخاص، المتقدم دوماً، بحيث يكون في الآن نفسه أمام وقبل

(35) المصدر نفسه، ص 55. لقد شدد نانسي على كلمة «امتياز»، وهو ما اكتشفته مؤخراً عند إعادة قراءة هذا النص ونقله من أجل الاستشهاد بة وإنني أشعر بالغبطة على هذه المصادفة التي أرحب بها، فهي ميزة حظ أو تبرير، وهذا أيضاً امتياز آخر.

(36) وهذا هو «السؤال الفلسفي الكبير لروما»، حسب تعبير نانسي الذي عالجه في نص «فلتات قانونية» بعمق وبدقة، غير مستعجل في إنهاء النقاش الضروري مع هايدغر، بخصوص هذه النقطة. وفي نظري، فإن كل ما قاله نانسي بخصوص العرض والحالة و«حالة الحق» (المصدر نفسه، ص 36، 37، 41 و43)، هو بمثابة مدخل قوي وجديد إلى هذه الإشكالية.

(37) أحيل هنا على نص «نقد العنف» (1921) *Zur Kritik der Gewalt*، وقد ترجم إلى الفرنسية تحت عنوان: Walter Benjamin, *Oeuvres*, préface de Maurice [de] Gandillac, essais traduits de l'allemand par Maurice de Gandillac (Paris: Les lettres nouvelles, Denoël, 1971), =

القانون، مثلها في ذلك مثل القروي حارس القانون في رواية كافكا (Kafka) «**المحاكمة**» (*le procès*). وهذه المحكمة قوية جداً «مبدئياً» و«عن حق»، فهي قوية جداً بالقوة (en puissance)، لأنها لا تدعي محاكمة هذا أو ذاك، مثلاً محاكمة كتب أو أنساق، بل فقط وكما يفصح كَنْت، «سلطة العقل عموماً»، وبصيغة أخرى سلطتها الخاصة وأساس شرعيتها المطلقة والذاتية: «إنني لا أقصد هنا ـ أي من خلال النقد كمحكمة للعقل ـ نقداً للكتب وللأنساق، بل نقد سلطة العقل عموماً، بالنسبة إلى كل المعارف التي يتوق إليها «باستقلال عن كل تجربة»، وبالتالي حل إمكانية أو استحالة قيام ميتافيزيق عموماً وتحديد مصادرها ومساحتها وحدودها وفق مبادئ معينة بطبيعة الحال».

هناك إذن استقلالية مطلقة لمحكمة العقل أي لمؤسسة عقلية لا تخضع عن حق وبالنسبة إلى قول حقيقة الحق، إلا لذاتها. وتتوفر هذه الاستقلالية على مرآتها وعلى نفسيتها (psyché) الأكاديمية داخل كلية الفلسفة، وهي وإن كانت أدنى من الكليات الأخرى (الحقوق، الطب، اللاهوت) ضمن التراتبية التي وضعتها الدولة، فإنها تظل مستقلة تماماً عن سلطة الدولة في ما يخص قول الحقيقة على مستوى الأحكام. وسأناقش لاحقاً بنية هذا الامتياز في نص «عين الجامعة» ضمن هذا الكتاب.

توجد محكمة العقل إذن، وهي تجسيد للنقد ذاته، ثم هناك

= وفي دراسة ستظهر قريباً تحت عنوان (Force de loi: Le «fondement mystique de l'autorité») وهي مخصصة لهذا النص الغامض، سأحاول أن أبين لماذا يصعب ترجمة لفظة (Gewalt)، وإن كان من الصعب أيضاً، تفادي ترجمتها إلى «عنف»، رغم عدم ملاءمة هذه اللفظة الأخيرة للأولى.

الخطاب حول هذه المحكمة والذي سيتجلى في النقد. إن هذا العمل الحامل العنوان والموقع نفسهما من طرف رجل اسمه كَنْت، سيعرض من خلال **نقد العقل الخالص** (*Critique de la raison pure*) نقداً للعقل برمته، فهل يتلاءم العرض مع ما هو معروض؟ سيقوم كَنْت بإدراج هذا السؤال نفسه، ضمن فضاء قانوني، فالقراءة الفلسفية هي محاكمة (procès) والمؤلف هو خصم وحكم (juge et partie)، وهو يطعن في ذاته ويترك للقارئ مهمة إصدار الحكم الأخير، وإن كان يدعي مساعدته بعض الشيء، من خلال تمتيعه بإصدار الحكم لوحده، فالمتلقي (أي عقل القارئ)، يمثل محكمة الاستئناف الأخير. وكما سيقول الشاعر بونج (Ponge) في قصيدته **حكاية** (*Fable*): أيها القارئ، لقد أصدرت الحكم هنا على مشاكلنا. وسيتساءل كَنْت بهذا الصدد: «هل وفيت عند هذه النقطة بما التزمت به؟»، ليجيب على الفور: «ذلك ما سيُترك كليةً لحكم القارئ (dem Urteile des lesers، لأن ما يهم المؤلف هو أن يعرض الأسباب (Gründe vorzulegen) وليس أن يقرر (urteilen) نتائجها ويعرضها على قضاته (seinen Richtern) بعد ذلك. لكن لكي لا يساهم أي عنصر وببراءة في إضعاف القضية المترافع بشأنها (Ursache)، يجب أن يسمح للمؤلف بتعيين الأماكن المشبوهة، وإن كان الهدف من وراء ذلك ثانوياً».

لنرجع الآن، بعض الشيء إلى الوراء، فمن الذي دعا العقل بحق، إلى «القيام من جديد» بمهمة قديمة وتأسيس محكمة يجسدها العقل؟ لقد تركنا هذا السؤال معلقاً عن قصد. ومن المؤكد أن العقل سيستضيف نفسه في الاستئناف الأخير. لكن ما هو الوجه الظرفي والمحدد الذي سيتخذه هنا؟ من هو الفاعل في الجملة التالية: «إنها دعوة موجهة إلى العقل للقيام من جديد بأصعب مهامه»؟ إن الأمر يتعلق بـ «لامبالاة» (Gleichgültigkeit) ناجمة عن أولئك الذين

يتظاهرون بعدم اهتمامهم بهذه الرهانات الميتافيزيقية ويدعون بأنهم لا علاقة لهم بها ويمرون دون إثارة الانتباه أو يقدمون بديلاً عبر «تحويل لغة المدرسة إلى نبرة شعبية durch die Veränderung der) (Schulsprache in einem populären Ton، وعلينا الآن أن نتعلم من هذه الوضعية ومن التشخيص المزدوج لكَنْت. من جهة، فإن من يتبنون هذه النبرة الشعبية في الفلسفة ويتظاهرون بتفادي لغة الميتافيزيق، هؤلاء «اللامبالون» (Indifferentisten) يرجعون حتماً (unvermeidlich) إلى هذه الميتافيزيق التي يدّعون الابتعاد عنها، لمخاطبة الشعب مباشرة. ومن جهة أخرى، يتعين أخذ هذا العرض مأخذ الجد، فهو يشكل مجالاً لتفكير الفيلسوف. وسواء علم «اللامبالون» بذلك أم لم يعلموا، فإن عرضهم يمثل «الحكم الناضج للقرن». وهذا العرض أو «الحكم» هو الذي يدعو العقل إلى القيام من جديد بالمهمة التي ليست سوى مهمة النقد، فهو الذي يدعو ويطالب بإعادة تأسيس مثل هذه المؤسسة:

> «وبالفعل، يبدو من غير المجدي، ادعاء اللامبالاة تجاه الأبحاث التي لا يمكن لموضوعها أن يكون غير ذي أهمية بالنسبة إلى الطبيعة الإنسانية. لذلك، لا يمكن لهؤلاء اللامبالين المزعومين، الذين يريدون عدم إثارة الانتباه وتعويض ألفاظ المدرسة بلغة شعبية، أن يفكروا في شيء ما، دون السقوط حتماً في التأكيدات الميتافيزيقية التي يعلنون عن احتقارهم الكبير لها. ومع ذلك، فإن هذه اللامبالاة التي تتجلى وسط ازدهار (mitten in dem Flor) كل العلوم والتي بلغت حدّاً يصعب التراجع عنه، إذا ما توفرت معارف بهذا الخصوص، هي ظاهرة جديرة بالملاحظة والتأمل. طبعاً، فهي ليست ناتجة عن الطيش بل عن الحكم

(Urteilskraft) الناضج لقرن لم يعد قابلاً للخضوع إلى أوهام ناجمة عن معرفة سطحية، إنها دعوة إلى العقل للقيام من جديد بأصعب مهامه، وهي معرفة الذات وتأسيس الحكم».

إن وضع المحكمة، وهي محكمة الاستئناف الأخير، يضمن للتقليد الفلسفي - البيداغوجي أو الفلسفي - المؤسساتي قدرة عظيمة. وستتجلى هذه الضمانة عبر التاريخ ما بعدالكَنْتي (Post-kantienne) برمته، ليس فقط لدى كل الاتجاهات الكَنْتية الجديدة (néo-kantisme) وضمن التكرار الفنومينولوجي للصورة الترنسندنتالية، ولكن أيضاً عبر الانتقادات الموجهة لكَنْت والقلب من النوع الهيغلي - الماركسي وحتى النيتشوي وداخل مشروع الأنطولوجيا الأساسية لمؤلف **الكينونة والزمان** (*Sein und Zeit*)... إلخ وهذه القدرة مفارقة، فأن تكون هي الوجه الآخر أو حجة الاستسلام العاجز، وأن تكون مرتبطة بشكل وثيق بالمفهوم الحديث للجامعة، تلك هي الفرضية التأويلية الموجهة للعديد من نصوص هذا الكتاب، وهي الفرضية التي ستختبر داخل هذه النصوص، كما أنها كانت هي الموجهة في الغالب، للمبادرات «المؤسساتية» التي ساهمت فيها خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة.

فما هو هذا الاستسلام أو هذه القدرة الكبرى على فقدان السلطة؟ لماذا، وفي أي شيء أصبحت مؤمنة من طرف سلطة السؤال حول ماهية الحق، وذلك عبر أشكال الخطابات والكتابة والعرض ومعايير التقييم والشرعنة والنماذج المتعالية للمحاججة الفلسفية (النقد الكَنْتي الحصري، أو النقد الفنومينولوجي والهوسرلي) أو الأنطولوجية (المنطق التام للجدل التأملي أو المادي، بما في ذلك أشكاله التنظيرية والعلموية الحديثة، الأنطولوجيا الأساسية... إلخ)

أو النماذج المضادة التي تقلب السؤال حول ماهية الحق؟ يمكننا تحليل وحدة (unité) هذه اللاسلطة أو خاصيتها الوحدوية (unicité) من خلال ثلاث زوايا على الأقل وهي:

1 ـ النزعة القانونية المفرطة (Hyperjuridisme): فرغم المظاهر، لا يطرح سؤال «ماهية الحق» من طرف قاض يستدعي كل المعارف والممارسات، بغرض تقييمها ومنحها الشرعية أو إقصائها، وباختصار، من أجل قول الحق بشأنها. إنه لا يطرح الامتياز والحق الوحيد للحكم على القاضي وعرض ومعرفة وتفسير مبادئ الحكم ذاته، في تكوينه وفي شروط إمكانيته. ولا يتعلق الأمر بعنف شخصي (Hybris)، بل بوضع الفيلسوف ذاته. ذلك أن الفيلسوف هو من يتكلم ويعمل بالشكل المذكور من قبل، سواء كان محترفاً أو غير محترف للفلسفة، وسواء شغل وضعية قانونية في هذا الإطار أو لم يشغلها. ويمكن أن يحدث ذلك بشكل عرضي لأي كان، وغالباً ما يحدث لمن يمثل مادة تخصصية غير فلسفية، مثل المؤرخ أو رجل القانون أو السوسيولوجي أو الرياضي أو المنطقي أو الفيلولوجي أو النحوي أو المحلل النفساني أو صاحب نظرية في الأدب، فالفيلسوف الذي يبرز بشكل صريح أو ضمني، بالمعنى الواسع أو الحصري للكلمة، سؤال «ماهية الحق» لا يكتفي بفحص الحكم أو بالحديث عن الحق الذي يتحقق داخل حقل محدد، بل يستعد لقول الحق في معالجة موضوع الحق. وسنتأكد من هذا الأمر في حرفيته، أثناء قراءتنا لمؤلف **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*) وتحديداً ما يهم العلاقات بين كلية الحقوق وكلية الفلسفة، حيث سيأتي وقت تصبح فيه الحقيقة حول الحق، من اختصاص وكفاية الفيلسوف وليس رجل القانون، فالحق في قول الحقيقة (بواسطة ملفوظات نظرية ـ تقريرية théorico-constatifs) حول الحق وحول أحكام رجال

القانون، يجب أن يمنح من دون حدود من طرف سلطة الدولة (وهي هنا السلطة الملكية، وإن كانت هذه المسألة ثانوية) لكلية الفلسفة باعتبارها كذلك. إن خطاطة هذا المطلب التي نزعت عنها بعض السمات الخاصة (مثل العلاقة بين حالة الفلسفة في مكان وزمان معينين وحالة دولة هي الملكية البروسية. . . إلخ) لن يطرأ عليها تغيير على مستوى مكوناتها التي ستخترق بنيات وخطابات ومفاهيم الجامعة (universitas) الفلسفية بعد كَنْت.

وحسب هذه الخطاطة، فإن الفلسفة ليست طريقة أو لحظة من لحظات الحق، بل هي أكثر من ذلك، إنها مشروعية خاصة، ترخص لمشروعيات خاصة أخرى ولسلطة الشرعنة، فهي خطاب القانون والمصدر المطلق لكل شرعنة وحق الحق وعدالة العدالة باعتبارها كذلك، ضمن الأشكال التأملية للتمثل الذاتي.

وعلى ما يبدو، فإن مثل هذه السلطة تظل شكلية بحيث تسجن عجزها الفعلي داخل التمثل الذاتي التأملي، الصادر عن بعض كراسي الأستاذية وبعض المؤلفات ذات الانتشار المحدود وبعض المكتبات التي لا يبلغ نورها الساحة العمومية، إلا وهو منهك بفعل عمليات الغربلة والترجمة. ولا يؤثر هذا الأمر في بنية هذا التمثل الذاتي لأن ارتباطه بالنسيج التاريخي والسياسي أعقد من ذلك. وحتى إذا ما كانت هذه اللاسلطة مطابقة للخيالات المعاصرة لبعض الخبراء، المنزوين مع طلبتهم داخل حلقة بحث أو مؤسسة معهد أو مكتبة، فإن ما تمثله يعرض في موضع آخر، بشكل مفارق ومغاير لما يقوم به ممثلوه القانونيون، داخل البنية السوسيو- تاريخية التي جعلت هذا الخطاب الفلسفي ممكناً. إن كلمات مثل «مجتمع»، «تاريخ»، تتطابق مع أمكنة أنطو ـ موسوعية (onto -encyclopédique) منتظمة وفق هذه الخطاطة، وما زالت هذه الكلمات وهذه المفاهيم السوسيو ـ

تاريخية، تشير إلى أشياء داخل اللغة المراقبة من طرف البنية موضوع تحليلنا، فليس الفيلسوف باعتباره كذلك، هو من يستطيع تحليل هذه البنية التي صنعتها، لكن ومن حيث التعريف، فإن ذلك ينطبق أيضاً على المؤرخ والسوسيولوجي ورجل القانون. . . إلخ، باعتبارهم كذلك.

2 ـ المبالغة (l'hyperbole): لقد قلنا، إن الإفراط في السؤال حول «ماهية القانون» سيتم بالتناوب، فهو سيعلن من جديد عن مبالغات فلسفية قبل كَنْتية، تبرز على شكل هيمنة قانونية. وكمثال على ذلك، نذكر التعالي القائم على مستوى الوجود (l'epekeina tes ousias) والذي يتجاوز الموجودية ((l'étant(ité)) وبالتالي كل مناطق الموجود (étant) والمعرفة وكل الموارد التعليمية لدى أفلاطون (Platon) أو أفلوطين (Plotin)، لدى هايدغر (Heidegger) أو ليفيناس (Levinas)، لأن كل واحد يتحمل مسؤولية هذا التقليد بطريقته الخاصة. وبهذا الصدد تكلم أفلاطون تحديداً، عن المبالغة في محاورة «الجمهورية». ويتجاوز هذا الإفراط الموسوعة أي دورة البيداغوجيا التي تقطع الدائرة الكاملة للمعرفة وكل مناطق الموجود (أو كما هو الشأن عند كَنْت وهوسرل، دائرة الموضوعية أي موضوعية الموجود المحدد كموضوع). إن هدف المبالغة هو ضمان وحدة المعرفة الكونية، فهي تحيط وتتحكم رمزياً في كلية ما هو موجود (على شكل معرفة وممارسة نظرية، بل وإتيقا وسياسة متنورتين، أي تسعيان إلى إثبات ذاتهما بواسطة المعرفة).

وإذن، فإن المبالغة هي رمز أيضاً ـ ويمكننا القول بمعنى آخر، إنها نظام رمزي ـ لكونها تجمع وتكون وتشكل وتحافظ على ما تتجاوزه، فهي تستدعي الشيء أمامها بترخيص من ذاتها. وتتشكل ذات هذا الترخيص الذاتي، داخل هذه الرمزية المفرطة، ولكنها لا

تسبق الامتياز الممنوح لحكمها ولسلطتها لكي تتأسس، دون المثول أمام أي كان ودون تقديم الحساب لأي محكمة موجودة مسبقاً، اللهم من استخدام صيغ إنجازية من قبيل: «أنا، أو كنت سأكون ما أنا عليه، أو كنت سأكون». وما أن نسمح لأنفسنا بطرح السؤال حول «ماهية الحق»، على أي كان وعلى أي معرفة وأي فعل، حتى تمثل أمامنا ـ كما هو الشأن في المحكمة التي تستدعي وتبلغ المتهم والشاهد ـ الكلية المدعوة والمظنونة والتي تم إنذارها من قبل، والمقصود بها كلية الحقل الموسوعي للبيداغوجيا (paideia) والمدرسة (skholè) والثقافة والتشكل والتكوين (Bildung) والجامعة (universitas). وتعتبر الجامعة كإمكانية، بل هي الإمكانية الرئيسية والأساسية لهذا المثول عن حق. إنها فضاء المجتمع الحديث كجامعة ومثول عام أمام حقيقة القانون، وهو قانون قابل للتعليم ويعلم كموسوعة، كما أنها قابلة للجمع كتشغيل غائي لعملية الجمع، وإن كانت هذه العملية تظل إشكالية ومستحيلة وممنوعة. وعلى الرغم من ضرورة التمييز بين الكلية (التي ليست في متناول التجربة) و(الفكرة اللامتناهية) الفكرة «الديكارتية للامتناهي والتي حدد ليفيناس من خلالها، عبر إحالة صريحة، الكلية والفكرة اللامتناهية بالمعنى الكَنْتي وهي الفكرة التي مازالت تلعب دوراً حاسماً في الغائية المتعالية (téléologie transcendantale) للفنومينولوجيا الهوسرلية)، وأيضاً، رغم أن سؤال معنى الوجود ينفلت من سؤال كلية الموجود بالنسبة إلى هايدغر، وعلى الرغم من إبرازه لاستحالة الجمع وإدانته لشر الكلية (totalité) أو الكليانية (totalitarisme) واستدعائه للسؤال، عبر تجاوز ما هو كلي، فإن الفيلسوف سيظل هو من يقول (شيئاً ما)، ضمن تقليد ماهية الحق، عن كلية الموجود والعلاقة بين ما هو رمزي (symbolique) وما هو مبالغ فيه وما هو مفرط في رمزيته (hyperbolique et hyper-symbolique) والتي تربط الكل بما يتجاوزه

وتسمح بالحديث عنه، أي بإنتاج الكلام حول موضوعه، فالفيلسوف هو من يسمح لنفسه بالكلام عن الكل (du tout) وبالتالي عن كل شيء (de tout). تلك هي مهمته وسلطته الخاصة التي يورثها لنفسه ويفوضها لها، حيث يبعثها إليها، متجاوزاً كل الهيئات الأخرى. وحينما نقول عن هذا الترخيص الذاتي، بأنه يحدد السلطة المستقلة للجامعة كفلسفة وكمفهوم فلسفي للفلسفة، فإن ذلك لا يعني أن هذا الخطاب يصرح به أو يضمر داخل الجامعة أو بكراسي الفلسفة فقط، فهو يتطابق مع ماهية الخطاب المهيمن داخل الحداثة الصناعية (modernité industrielle) من النوع الغربي، فهو من جهة، يتفكك من جميع الجوانب، وفق أنماط مختلفة (فالإمكانية المرتبطة بما هو مفرط في رمزيته، تزيل ما أسسته وتهدم ما بنته). ومن جهة أخرى، فإن أولئك الذين يستطيعون مفصلته في صيغته الأكاديمية والفلسفية، داخل مؤسسات أكاديمية متوفرة بالكاد على «سلطة واقعية»، لا يمكنهم تغيير وجه وماهية هذه السلطة. ذلك أن «حقيقة» هذا الخطاب الجامعي الذي يتحدث عن قانون القانون، توجد في أمكنة أخرى وبأشكال أخرى أيضاً. ويجب تصحيح عملية تحصيله ومعرفة المكان الجامعي خارج أسوار المؤسسة، أي داخل التمثيل المجازي (allégorie) للجامعة وكنايتها (métonymie) وداخل الجسم الاجتماعي الذي يمنح لنفسه هذه السلطة وذلك التمثيل.

3 ـ الجهالة العالمة (docte ignorance): يبدو أن نوعاً من اللامعرفة (non-savoir) يشارك بحميمية، هذه المبالغة المفرطة في رمزيتها، قدرتها على المساءلة النقدية التي تدعو كل كفاية إلى المثول أمامها، وبذلك تظل هذه اللامعرفة صورية. وإذا ما حولنا هذه الضرورة إلى رسم ساخر، سيئ النية، فسنقول إن الفيلسوف يسمح لنفسه بمعرفة كل شيء انطلاقاً من صيغة «لا أريد معرفته»،

فالمضمون الفعلي للمعارف الإيجابية داخل كل منطقة من مناطق الموسوعة، لا يتوقف على الفلسفة، وهذه وضعية مفارقة، ندرك في العديد من الأحيان نتائجها الملموسة، فالفيلسوف يعطي لنفسه الحق (علماً بأنه لا يمارسه دوماً في الواقع) في اللاكفاءة (l'incompétence) داخل كل مجالات الموسوعة وكل شعب الجامعة. وهو يقوم بذلك مع المطالبة بقول الحق، بخصوص كلية هذه المعارف وماهية المعرفة عموماً ومعنى كل منطقة من مناطق الموجودية أو الموضوعية.

إن هذا الالتماس موجود لدى كَنْت وهوسرل وهيغل وهايدغر (وتحديداً ضمن مؤلف **الكينونة والزمان** (*Sein und Zeit*))، ورغم الاختلافات القائمة بينهم. وأحياناً ما يتوافر بعض الفلاسفة على معرفة محددة بشكل غير متكافئ وضمن بعض المواد التخصصية على الأقل. ومن المؤكد أن ما هو مطلوب، هو تضمن التعلم الفلسفي لنوع من التكوين (العلمي، خارج فرنسا خصوصاً، ومن صنف «الإنسانيات» كالفن والأدب والعلوم الإنسانية بفرنسا على الخصوص). ويثير هذا الأمر العديد من المشاكل الهامة والخطيرة، لكنه لا يغير في شيء، البنية الأساسية للوضعية الفلسفية ولعمومية عدتها، فاللاكفاءة الأساسية والمطلوبة، واللا معرفة البنائية، تشكلان مفهوم الفلسفة كميتافيزيق أو كعلم للعلم. وهذا لا يلغي الكفاءة العلمية الغزيرة في بعض الحالات (لدى كَنْت وهيغل وغيرهما)، لكنها تظل دوماً من النوع «التاريخي»، بالمعنى الذي حدده كَنْت في مؤلَّف **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*)، فهي تتعلق بما نتعلمه من الغير ونتلقاه على شكل نتائج، لأن إنتاج هذه المعرفة وإقرار صلاحيتها، يتمّان في مكان آخر، وما يمكننا فعله هو عرضها أو روايتها بأمانة. لكن مضمون هذه المعرفة التاريخية والوضعية ليس لازماً بحق، رغم الطابع المستفز لهذا

الإقرار، فهو يظل خارجاً عن الفعل الفلسفي باعتباره كذلك. وهذه البرانية (extériorité) (التي تثير مشاكل ضخمة بخصوص معايير التكوين الفلسفي)، تشترط قدرة وعجز الفيلسوف، داخل وضعه المدعم بماهية الحق، كما تشرط القدرة العاجزة (la puissance impuissante) للجامعة الحديثة كمكان فلسفي أساساً ولقوتها الحيوية وضعفها القابل للتفكيك (déconstructible) وموتها المستمر والمنتهي بشكل لامنته (terminable interminable). وأغلب النصوص التي تم جمعها في هذا الكتاب[38] تربط التيمة القديمة لحداثتنا (notre modernité) (وهي تيمة الموت المؤجل للفلسفة) بالوضعية التاريخية لهذا الامتياز.

9 ـ الموضوعية، الحرية، الحقيقة والمسؤولية

إننا لا نعيد هذه المسرحية فقط داخل المؤسسات الفلسفية، في لحظات مجدها واحتضارها، بل يمكن بسطها داخل الشعب الأخرى للمعرفة، لأن بمقدورها استدماج هذا الوضع المفهومي للفلسفة، فهل توجد مادة جامعية تخصصية قادرة على معرفة هذا المسرحية وإبرازها وعرضها على الخشبة وجعلها موضوعاً للعرض وللنقاش أو للتحليل الموضوعي؟ هل يوجد من يعرف ذلك بالمعنى المزدوج للمعرفة وللحكم المختص؟ إن الجواب على هذا السؤال لا يمكن

---

(38) لقد كانت إعادة النظر في التراتبية (الهرمية والشمولية) التي تخضع، باسم سؤال ماهية الحق، العلوم أو الأنطولوجيا المحلية، إلى منطق مطلق وإلى فنومينولوجيا متعالية أو أنطولوجيا أساسية، هي إحدى المهام الأولى للتفكيك في مؤلف **علم الكتابة**، انظر: Jacques Derrida: *De la Grammatologie* (Paris: Editions de Minuit, 1968), chap. 1, p. 35, et «La différance,» dans: *Marges de la philosophie*, pp. 27-28, no. 1,

فقد تم التطرق منذ تلك الفترة إلى «فكرة المؤسسة ذاتها» والتقابلات التي تنشأ في إطارها وتجعلها قابلة للتفكيك، انظر: Derrida, *De la Grammatologie*, pp. 65 sq.

أن يكون مقرراً (بنعم أو بلا)، ولهذا السبب، فإن السؤال لن يتوفر، في **المقام الأول**، على نظام نقدي، **وثانياً**، لا يمكن أن نوجز خطاطة ما وصفناه بشكل كلي، ضمن الرؤية الموضوعاتية أو الموضوعية التي يمنحها المشهد، فالأمر يتعلق بهندسة مفارقة لا تعرض أمكنتها بشكل تام أبداً. ولا يمكن لأي ملخص ولا لأي حدس ولا لأي خطاب أن يواجه هذا الشيء، لأنه يتعين على المعرفة المتعلقة بهذه الخطاطة (تاريخ أو سوسيولوجيا الثقافة والمثقفين والمؤسسات المدرسية والجامعية وتحديداً المؤسسة الفلسفية)، أن تواجه هذا التقليد «الكَنْتي» وان تخضع لأولياته، فالحرية «البراغماتية» لهذه المعرفة، غامضة بالضرورة ومتأرجحة ومراوغة. ويجب عليها أن تنتقد «موضوعها» وأن تقيمه من جوانب متعددة وأن تعيد تأسيسه عبر تفكيك جينيالوجيته. ولا يمكن لهذا الخطاب أن ينفلت من قانون هذا الفضاء، حتى ولو سمح بتسرب ضوء آخر على الأقل، أو بشكل أدق، حتى ولو سمح بان يتسرب بداخله ضوء انبثق من الخارج وتسلل عبر الشقوق.

إن العمل المنجز بخصوص المواد الذي ذكرناها (تاريخ، علوم اجتماعية) هو ضروري ونافع دوماً، وهو أحياناً جديد كل الجدة. وسآخذ على سبيل البيان ومن أجل فتح نقاش ممكن، مثالاً هو الأقرب والأهم بالنسبة إلي. إن هذا المثال، يتعلق بما سأسميه، للأسباب المذكورة سابقاً، بالمادة المؤسساتية، علماً بأن هذه التسمية مرتبطة بالمشكل الذي يهمني هنا. وأنا أقصد بالتحديد «السوسيولوجيا» المعروضة أو الموجهة من طرف بيار بورديو[39] (Pierre Bourdieu).

---

(39) في الحلقة الدراسية للسنة الجامعية 1983 - 1984 والتي أتابع حججها في هذا العمل، خصصت جلسات عديدة لقراءة متسائلة وأحياناً مفصلة لمؤلف **التمييز**، انظر: =

وتحظى الإحالة على كَنْت وعلى التقليد الكَنْتي بامتياز واضح، ضمن ما يكتبه بورديو نفسه أو ما يكتبه بعض الباحثين المقربين إليه. وبهذا الصدد يمكننا استحضار العديد من الأمثلة، وعلى رأسها مؤلف **التمييز، نقد اجتماعي للحكم** (*La distinction, critique sociale du jugement*)، ففي ما وراء العنوان العام للكتاب، الذي اقتبس عنواناً كَنْتيا وحوله لكي يوجهه ضد كَنْت نفسه، علما بأنه تأثر بأسلوبه واستفاد بشكل ملتبس من الشرعية التي يمنحها النص الكَنْتي، وفي ما وراء حاشية الكتاب، وعنوانها «عناصر من أجل نقد مبتذل لانتقادات خالصة» (Eléments pour une critique «vulgaire» des critiques «pures»)، فإن المؤلف برمته هو عبارة عن تفاهم مع الفيلسوف الألماني.

وأنا سأترك جانباً ما يتضمنه هذا التفاهم من جوانب ضرورية وجديدة، لأقتصر فقط على عنصر واحد وهو تأويل الحقيقة باعتبارها «موضوعية». وكيفما كانت الانتقادات الموجهة إلى كَنْت، والمسافات المتخذة إزاء تقليد انبثق منه وإزاء تحديدات اجتماعية تظهر لتختفي، فإنه يتعين على ضرورة هذه العمليات وعلى منهجها

= Pierre Bourdieu, *La distinction: Critique sociale du jugement* (Paris: Editions de Minuit, 1979),

وخصوصاً ما يتعلق بكَنْت وبآخرين، ضمن الحاشية المعنونة بـ «عناصر من أجل نقد مبتذل لانتقادات خالصة»، «Post-scriptum, Eléments pour une critique «vulgaire» des critiques «pures,» pp. 565 sq.

وقد امتدت هذه المناقشة إلى صفحات العدد الممتاز من مجلة **أشغال البحث في العلوم الاجتماعية** الذي خصص محوراً للتربية والفلسفة، انظر: *Actes de la recherche en sciences sociales:* nos. 47-48 (juin 1983),

وساهمت فيه أسماء بارزة نذكر منها: ج. ل. فابياني (J. L. Fabiani)، ل. بينتو (L. Pinto)، و. لبينز (W. Lepenies) وبيار بورديو (Pierre Bourdieu)، ولأنني لا أستطيع الاحتفاظ هنا سوى بالإطار المجرد لأسئلتي، فإنني أتمنى الرجوع إليها لاحقاً في موضع آخر.

الأكسيومي، وأكاد أقول على وضعيتها الفلسفية المدعمة لإجراءات الموضعة (objectivation) أن تيسر أو أن تعيد الاعتبار وأن تعيد تأسيس مشروع النقد الكَنْتي وأن تتحمل من جديد مسؤولية ما سبق أن تحمله كَنْت. وبالفعل، فإن قيمة الملفوظ العلمي وحقيقته محددتان في إطار «الموضوعية». وتؤول هذه الأخيرة كعلاقة «أخلاقية»، أي واضحة وحرة[40]، لما يتخذ شكل ومكان ووضع وهوية الموضوع واستقراره المرئي والموثوق به والموجود رهن الإشارة والقابل للحساب.

---

(40) إن بورديو يحمل على عاتقه الهم «الأخلاقي»، في ارتباط مع «مشروع معرفة الذات». وقد برزت هذه الكلمات في مكان آخر، ضمن حواره مع ديدييه إريبون (Didier Eribon)، بعد صدور مؤلف **الإنسان الأكاديمي**، انظر: Pierre Bourdieu, *Homo academicus* (Paris: Editions de Minuit, 1984),

وقد أجري الحوار بمجلة: *Nouvel observateur* (2 novembre 1984),

أما في ما يخص العلاقة بين تيمة «الحرية الواقعية» أو «القيم التحريرية» وتيمة «المسألة النقدية» و«الموضعة»، فيمكن الرجوع إلى نص مباشر، بهذا الخصوص وعنوانه: «العلوم الاجتماعية والفلسفة»، انظر: «Les sciences sociales et la philosophie,» *Actes de la recherche en sciences sociales*, p. 45 et 51-52,

وإليكم مثالاً، أقدمه هنا للموافقة على برنامج (أعمل على صياغته بشكل مغاير) ولإثارة السؤال من جديد حول الارتباط الحاصل بين الحرية والموضوعية يقول بورديو: «في نفس الإطار، كيف يمكن للمرء ألا يعاين الفضائل التحريرية لتحليل البلاغة الخاصة بالفلسفة وتحديداً، أوجه الكلام والفكر التي تتوافر على أكبر مردودية رمزية، من خلال وصف الكتابة بكونها «فلسفية» أو من خلال اعتبار مؤلفها حاملاً «لروح فلسفية». وأيضاً، «يمكننا أن نحرر الفكر من تاريخه شريطة معرفة تاريخ الفكر. وبالفعل، فإن التاريخ الاجتماعي، الحقيقي للفلسفة، هو وحده القادر على ضمان حرية حقيقية بالنسبة إلى الإكراهات الاجتماعية الموضوعية أو المستدمجة». كذلك، «إن موضعة شروط إنتاج منتجي ومستهلكي الخطاب الفلسفي وخصوصاً الشروط التي يجب توفرها لكي يحصل هذا الخطاب على المشروعية الفلسفية، تقتضي منح حظوظ متزايدة لتعليق نتائج الاعتقاد المشروع اجتماعياً والقاضي بقبول اللامفكر فيه، المؤسس من دون أي فحص. هكذا، سيصبح فكر الشروط الاجتماعية للفكر ممكناً، وسيمنح للفكر إمكانية الحرية إزاء هذه الشروط».

ولتأسيس هذه الموضوعية بمعناها المزدوج (المتضمن لموقف عالم الاجتماع وللكينونة الموضوعية لموضوعاته)، يجب «موضعة» ما لم تتمكن الذوات (مثلاً، ذوات الفلاسفة وورثة أو قراء كَنْت)، من موضعته داخل ممارستها وانتمائها السوسيو ـ مؤسساتي ورغبتها في السلطة الرمزية. . . إلخ، فنحن مدعوون باستمرار إلى «موضعة اللعب الثقافي»[41] كإلزام. وانطلاقاً من هذه الإلزام، سيستخلص بورديو في خاتمة مؤلفه «**التمييز**»، النتائج الواضحة والدقيقة التالية (ص 598) (وهي عبارة عن برنامج أو فكرة منظمة «للموضعة التامة» التي تشمل أيضاً «مكان» وعمليات الموضعة ذاتها، أي السوسيولوجيا). يقول بورديو: «إن الموضعة لا يمكنها أن تكون تامة إلا إذا ما موضعت مكان الموضعة ووجهة النظر غير المرئية والنقطة العمياء المرتبطة بكل النظريات والحقل الثقافي وصراعات المصالح في إطاره، حيث يتولد الاهتمام بالحقيقة عن طريق عَرَضٍ ضروري (accident nécessaire)، وأيضاً المساهمات الدقيقة التي يقدمها للحفاظ على النظام الرمزي، بما في ذلك الاهتمام ببنية الهدم الرمزي التي تحدد في الغالب تقسيم عمل الهيمنة».

يجب علينا إذن، الاقتصار على ما هو إجمالي، ذلك أن الاهتمام بـ «العرض الضروري» لا يتعلق بمبدأ العلية (principe de raison) وبتأويلاته المهيمنة (الموضوعاتية والحسابية)، فهو يحدد في الغالب المسافة بين التفكيك من جهة (أي التفكيك الذي يهمني) والفلسفة والعلوم من جهة أخرى. ونذكّر بهذا الصدد بما قلناه حول مصير المفاهيم «الهجينة» و«الاستثناءات» والحظ (tukhè, aléa,

---

(41) «ليست هناك إعادة نظر متعلقة بالفن والثقافة، مؤدية إلى موضعة حقيقية للعب الثقافي، مادام أعضاء الطبقة المقهورة ومن يتكلمون باسمهم خاضعين بقوة للشعور بعدم جدارتهم الثقافية»، انظر: Bourdieu, *La distinction: Critique sociale du jugement*, p. 280.

(fortune, etc...) ويمكننا أن نتصور فرضيتين في هذا الباب، ففي فرضية «الموضعة التامة» (التي تتضمن كل السوسيولوجيا الموضوعية أو المموضعة وجينيالوجيتها وأوليتها الأخلاقية والعلمية وموضوعاتها ومصالحها ومؤسساتها ونماذجها المنطقية ـ البلاغية وإستراتيجيتها التي تهدم والتي تحافظ أيضاً على النظام الرمزي، عبر موضعة هذا التناقض قدر الإمكان. . . إلخ)، وهي الموضعة المنجزة التي لم يحتفظ بها كفكرة منظمة، يتعين على مثل هذا الاهتمام أن يعيد تأسيس ميتا ـ لغة معرفة مطلقة، تضع «السوسيولوجيا» مكان المنطق الكبير وتضمن لها السيادة المطلقة أي الفلسفية، على مناطق المعرفة الأخرى المتعددة، بحيث لن تصبح هذه السوسيولوجيا جزءاً منها، بل يجب عليها أن تجد لنفسها اسماً آخر (ويساورني هذا الاعتقاد، كلما سايرت أكثر مشاريعها جذرية). ولا أظن أن بورديو يعتبر هذه الموضعة التامة ممكنة فعلا، على الرغم من أن لديه ما يكفي من المبررات لمقاربتها، وستكون المهمة بهذا الخصوص، لا متناهية. لكن (وهذه هي الفرضية الثانية)، إذا كانت المهمة لامتناهية، فليس ذلك راجع إلى أن ما هو منتظر فعله، أكثر مما هو قائم، أو أن ما يتم بسطه بشكل كبير هو مضمون ما يتعين موضعته، خصوصاً على مستوى الموضعة ذاتها (الأمكنة والمصالح، العادات، الذوات المموضِعة، الميراث، الانتماءات من كل نوع، الأسلوب، المناهج، اللغات. . . إلخ، راجع الفرضية الأولى)، فما هو قابل للموضعة (objectivable) لا يعتبر كذلك، لأنه يتجاوز دوماً مشهد الرؤية، ففي ما وراء كل التحليلات التي ستظل غير مكتملة، تبقى المهمة لا متناهية لسبب آخر، يثني أو يعطل البسط المنسجم لتقدم لا ينتهي وينهي ما هو لامتناه (et finit l'infini). ذلك أن بإمكان «العرض الضروري» الذي يولد أيضاً «الاهتمام بالحقيقة»، أن يؤدي إلى موضعة إضافية لا تنتمي إلى نظام الموضوعية ولا حتى إلى نظام

الذاتية وتترك بالتالي المكان لسؤال حول «حقيقة» الموضوعية وجينيالوجية قيمتها وتاريخ تأويل الحقيقة كموضوعية (وهو تاريخ مستقى من حيث تعريفه، من المؤرخين ومن كل معرفة «مموضعة»). وهكذا، يبرز نمط جديد للمساءلة حول تحديد هذه المهمة اللامتناهية التي تحتفظ بعلاقة أساسية مع صيرورة المعرفة باعتبارها صيرورة الموضعة[42].

وبصيغة أخرى وتساؤل آخر: ماذا سيحدث لو لم تَعُدْ حقيقة الموضوعية تتخذ شكل الموضوع وشكل إتمام للموضوعية؟ ماذا سيحدث إذا ما استدعى تحديد الحقيقة كموضوعية، تاريخاً أو جينيالوجيا، لن يكون بإمكانهما الإجابة ببساطة أمام محكمة الحقيقة الموضوعية وأشكال العقل المنتظمة حولها، وهو ما لا يعني التخلي عن كل مسؤولية؟ وهو ما لا يعني أيضاً التخلي عن الموضوعية. وماذا سيحدث لو تطابق «الاهتمام بالحقيقة» المؤدي إلى مساءلة سلطة الموضوعية (ليس فقط بأسلوب تأملي ولكن داخل المؤسسات والممارسات الاجتماعية المقترنة بها)، مع الحرية، أو استجاب لحرية أخرى أكبر، تتناسب مع الموضوعية؟ وضمن أي شروط يمكننا الحديث عن الحرية والحقيقة؟ ضمن أي شروط يمكن ضمانها؟ إن هذه الأسئلة ليست مجردة، رغم كل المظاهر، فهي تخترق بالتدريج، كلاً من التاريخ والسياسة (من خلال فكرة

---

(42) إن ثني هذه الموضعة الإضافية لا يضيف شيئاً إلى الحركة المستمرة، فهو لا يعمل فقط على رسم الطريق من جديد باتجاه التأويل الجينيالوجي لقيمة الموضعة، بل يرسم أيضاً هذا الحد الاختلافي الذي حاولت في سياق آخر، صياغته بخصوص مسألة بناء الموضوع (thématisation) انظر: Jacques Derrida, «La double séance,» dans: Jacques Derrida, *La dissémination* (Paris: Editions du Seuil, 1972),

ويمكننا أن نقول عن الموضعة ما قلناه بصدد بناء الموضوع.

الديمقراطية) والحق والأخلاق والعلم والفلسفة والفكر، فالأمر يتعلق أولاً بمعرفة كيفية وإمكانية الدفع بمطلب المسؤولية وإلى أي حد يتحقق ذلك، دون التخلي عن المعايير الكلاسيكية للموضوعية وللمسؤولية ودون تهديد المثال النقدي للعلم وللفلسفة، وبالتالي دون التخلي عن المعرفة.

طبعاً ليست هناك حدود لهذا المطلب، لأن الوعي بالمسؤولية المحدودة هو «وعي مسالم»، لكن يمكننا أولاً، مساءلة هذه المعايير الكلاسيكية وسلطة هذا المثال، وهو ما يعني ممارسة الحق «والحق في الجواب»، على الأقل في صيغة «سؤال مقابل» (question en retour)، حول ما يربط المسؤولية بالجواب، إلى حد التساؤل عما يؤسس أو بالأحرى يلزم قيمة المساءلة النقدية التي لا تنفصل عما سبق، ومعرفة التفكير في مصدر هذه المعرفة وفي ما يمكننا ويجب علينا فعله.

تموز/ يوليو ـ آب/ أغسطس (1990)

* يرجع الفضل في وضع الملاحظات بين معقوفتين إلى مبادرة إليزابث فيبر (Elisabeth Weber)، التي أشكرها بحرارة على ما قدمته لي من مساعدة خلال إنجاز هذا الكتاب.

أولاً:

من يخشى الفلسفة؟

أين تبدأ هيئة التدريس وكيف تنتهي؟[1]

[لم تكن هذه الملاحظات مخصصة للنشر، وهو ما ستتضح معالمه في ما بعد. ومع ذلك، فلا شيء كان سيمنعها من الظهور. وهل هناك مبدئياً، ما هو أكثر عمومية وأكثر قابلية للبيان من التعليم؟ هل هناك ما هو أكثر تحديداً، أو كما هو الأمر هنا، ما هو أكثر قابلية للعرض أو إعادة النظر؟ لذلك، قبلت، وهذا أول سبب، الاقتراح الذي قدم لي بخصوص نقل هذه الملاحظات دون أي تعديل.

وكان من الضروري تقديم أسباب أخرى، لأنني ترددت كثيراً في القبول. وبالفعل، فما الذي يمكن أن يعنيه جزء من جلسة واحدة، مؤطر ومحدد ومقلص اعتباطياً إلى حد ما، علماً بأن هذه الجلسة الأولى موسومة أكثر من غيرها بالنقصان والتقريب والتعميم المبرمج والمعلن أمام مستمع مجهول وغير محدد؟ ولماذا الاقتصار

(1) ظهر هذا النص لأول مرة ضمن عمل جماعي بعنوان: *Politiques de la philosophie*, textes de Châtelet, Derrida, Foucault, Lyotard. etc, textes réunis par Dominique Grisoni (Paris: B. Grasset, 1976).

على هذه الجلسة بدل غيرها؟ لماذا اختيار خطابي المسترسل بدل غيره وليس اعتماد التبادلات النقدية الناجمة عنه؟

لا يمكنني تقديم جواب على هذه الأسئلة، لأنني اعتبر أن النضال الذي انخرطت فيه مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي[2] (GREPH)، يجعل مثل هذه الأسئلة ثانوية. ومادامت الجلسة المقترحة تحيل أساساً على هذه المجموعة، فلماذا لا أغتنم الفرصة ـ عن طريق الشريط المسجل ـ للتعريف برهانات وأهداف عملها؟

وهناك اعتراض أخطر، وهو كالتالي: هل تتلاءم مساهماتي في هذا الكتاب مع الأقوال التي تتضمنها هذه الملاحظات المعروضة للقراءة جزئياً أو بطريقة غير مباشرة على الأقل؟ وهل يتعين علي أن أخدم (أو أستخدم) إحدى العمليات التي تأخذ شكل نشرة هنا والتي تكثر من مناوشاتها ضد ما يمنحها الوجود ويدعمها؟ (ونحن نقول هذا، دون التشكيك في مقاصد عامليها). وبصيغة أدق، ألا يساهم جمع الأسماء وانتقادات الوجوه وعرض الألقاب، في إبراز أحد مظاهر السلطة (الصارمة والمضادة للمؤسسة، رغم أن وحدتها ملزمة من زوايا أخرى، بخلق الالتباس وبالدعوة إلى القيام بأدق الأبحاث)، التي ينجزها جهاز مهدد بالتفكيك؟ وتبدو الروابط بين هذا الجهاز وبين جهاز النشر واضحة أكثر فأكثر، فهي تشكل أحد موضوعات هذا العمل، أو بالأحرى أحد أهداف مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، التي يجب عليها مفصلة فعلها مع فعل مجموعة الأبحاث والإعلام حول آلية النشر. والقول الذي تقرأونه هنا، والذي هو بمثابة بيان (غير مقنع) يروم استدعاء مثل هذه الأفعال في عين المكان.

---

(2) المصدر نفسه.

لكنني أبسط الأمور كثيراً، في حين أنه يجب علينا الإسراع في العمل، فقوانين هذا الحقل معقدة، ويجب التعلق بها عبر مواجهتها. باختصار، ونظراً إلى توفري على أكبر عدد من المعطيات، ولأن أهداف مجموعة الأبحاث المذكورة تستدعي هذا الأمر، فإنني أفضل في آخر المطاف، المجازفة بطرح أسئلة متشعبة (انطلاقاً من مستوى داخلي)، تتعلق بالأمكنة والمشاهد والقوى التي تسمح لها بتقديم نفسها.

وقد دشن مقطع هذه الجلسة الأولى، وحدة بحث مضادة لمركز الأبحاث حول التعليم الفلسفي الذي تأسس في دار المعلمين العالي منذ سنتين والذي تميز بحق عن مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي التي كانت له معها، بعض التبادلات طبعاً.

ففي برنامج السنة الدراسية 1974 ـ 1975 طرحت الأسئلة التالية: ماهي هيئة تدريس الفلسفة؟ وماذا تعني اليوم كلمتا «دفاع» و«فلسفة» في شعار «الدفاع عن الفلسفة»؟

كما أثيرت قضية الليديولوجيا والأيديولوجيين الفرنسيين، وتم تحليل مفهوم الأيديولوجيا والمشاريع السياسية والتربوية لأيديولوجيي الثورة الفرنسية].

هنا، على سبيل المثال، لا نوجد في مكان محايد. ويتعين ألا ننسى ذلك. يجب (لنجرب أولاً ومن باب الفضول، خطابا من دون «يجب»، ليس فقط من دون يجب الظاهرة والمرئية، بل من دون «يجب» المخفية. وأنا أقترح عليكم إعلانها في الخطابات المسماة نظرية، بل في ما وراء الخطابات الأخلاقية وحتى عندما لا تقدم نفسها على أنها خطابات حول التعليم، ففي هذه الأخيرة تكون كلمة «يجب» ـ كدرس معطى في كل لحظة تؤخذ فيها الكلمة ـ معلنة بشكل واضح، بطريقة ساذجة أو غير ساذجة، مما يؤدي إلى تعطيلها بسرعة وفق شروط معينة). يجب إذن تفادي تطبيع هذا المكان (أي

المدرسة العليا للأساتذة)، فالتطبيع يؤدي من دون صعوبة إلى التحييد.

إن التحييد هو التطبيع والنظام، على اعتبار أن ما ليس طبيعياً لن يكون كذلك أبداً، فما الذي يتم تحييده؟ إننا نقوم بالأحرى، بإخفاء التدخل الفعال لقوة ولجهاز محددين، داخل عملية التحييد.

وبإقرارنا بالخاصية الطبيعية لبنيات المؤسسة البيداغوجية وأشكالها ومعاييرها وإكراهاتها المرئية وغير المرئية وأطرها وكل الجهاز الذي دعوناه من قبل بالإطار والذي يحيط بها من كل جهة ويحددها في العمق، فإننا نقوم بطمس القوى والمصالح التي تسيطر وتتحكم وتفرض نفسها على عملية التعليم من دون أي حياد، انطلاقاً من حقل صراعي (agonistique) متنافر ومنقسم، يتفاعل في إطار نزاع لا ينتهي.

إن كل مؤسسة (وأنا مازلت أستعمل هنا كلمة تتطلب الخضوع لعمل نقدي) وكل علاقة بالمؤسسة تستدعي مسبقاً وتتضمن تموقعا داخل هذا الحقل، تموقعاً وتحيزاً يأخذان بعين الاعتبار فعلية هذا الأخير،

فلا وجود لمكان محايد أو طبيعي في التعليم. وعلى سبيل المثال، لا نوجد هنا في مكان محايد. ورغم أن تحليلاً نظريّاً للمؤسسة لا يكفي مبدئياً ولا يغدو ملائماً بالفعل، إلا حينما يبرز من يجازف عملياً باتخاذ موقف داخل المؤسسة، ويضعه داخل اللعبة إلى حد تحويل المكان الذي ينطلق منه التحليل.

ورغم أن هذا التحليل (التاريخي، النفسي، السياسي والاقتصادي. . . إلخ) يعتبر غير كافٍ ولا منتهٍ، إلا أنه يفرض ذاته عند تحديد هذا الهنا والآن (cet ici-maintenant).

وتبدو هيئاته المباشرة كقاعدة للمسرح وللسينما، كقاعة حفلات

يتم تحويلها (لأسباب أمنية ونظراً إلى قلة المقاعد في الأقسام المخصصة للدروس والتي كانت تحجز من قبل لعدد من طلبة المدرسة العليا للأساتذة الذين تم انتقاؤهم). هنا في المدرسة العليا للأساتذة، في هذا المكان حيث أتواجد كعضو بهيئة تدريس أنتمي إليها وأشغل بها وظيفة محددة داخل ما نسميه هيئة التدريس الفلسفي الفرنسي، حيث اتهيأ لأول مرة بشكل مباشر على الأقل، للحديث عن التعليم الفلسفي وذلك بعد حوالى خمس عشرة سنة من ممارسة التدريس وثلاث وعشرين سنة من الوظيفة، ها أنذا أشرع في مساءلة وعرض ونقد حدود الفضاء الذي ألقيت فيه أكثر من خطاب (وقد بدأت بشكل متأخر، أو بالأحرى بدأت من هنا بطريقة منهجية وفعلية. وما يهم هنا هو الطابع المنهجي، هذا إذا ما أردنا عدم الاكتفاء بمبرر شفاهي وبمناوشات أو بنقد لاذع لا يمس النظام القائم، وهو ما لا يمكن لأي فيلسوف يقظ أن يتفاداه، لأن هذه العمليات تشكل جزءاً من النظام المهيمن ومن سننه ومن علاقته بذاته وإعادة إنتاجه لنقده الذاتي أو لنقل إعادة إنتاج النقد الذاتي المكون لعنصر التقليد وللمحافظة الفلسفية ولتناوبها الذي لا ينتهي مع فن السؤال الذي سنعود إليه في ما بعد، فما يهم هو الطابع المنهجي وفعاليته التي لا تعود لمبادرة فرد واحد. ولهذا السبب، أجدني لأول مرة أقرن خطابي بالعمل الجماعي الذي قامت به مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي GREPH).

وحينما أقول «بشكل متأخر»، فأنا لا أقصد (من الناحية المبدئية على الأقل) تضخيم الأمر والقيام بتصحيح ذاتي والاعتراف بذنبي (mea culpa)، أو الكشف عن وعيي الشقي. وباستطاعتي تبرير هذا الفعل لمدة طويلة، لكنني أحجم عن ذلك. لنقل، حتى نضع حدّاً لكل مزايدة، إنه لم تكن لدي رغبة في هذا الأمر ولم يشكل بالنسبة إلي أبداً موضوعاً للرغبة، فحينما أقول «بشكل متأخر»، أشرع

بتحليل تأخر لا يتعلق بي بمفردي ولا يفسر بقصور ذاتي أو فردي ولا بإمكانية غير منفتحة بالصدفة أو انطلاقاً من قرار شخص واحد.

فالتأخر ووعينا به بأشكال مختلفة ومباشرة العمل (النظري والعملي) حول تعلم الفلسفة، تتوافق وجملة من الضرورات التي يمكن تحليلها بالفعل. وفي آخر المطاف، فإن الأمر لا يتعلق هنا بالأخطاء ولا بالمزايا الفردية ولا بالسبات الدوغمائي ولا باليقظة الشخصية. ويجب ألا نتخذ كل هذا ذريعة لتذويب ما هو غير محايد ومعروف داخل الحياد المجهول.

وكما تعلمون، فقد شدّدت في عدة مناسبات، على المسألة الآتية: على المدرسة العليا للأساتذة ألا تشكل مركزاً ولا منطلق أعمال مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي. لكن، يجب ألا نتجاهل أمراً مؤكداً وهو كون هذه المجموعة ظهرت أو بدأت تظهر هنا في المدرسة العليا. وهو ما يشكل إمكانية وموردا للاستثمار والتحليل والتوظيف على مختلف مستوياته التاريخية والسياسية. لكن هذه الإمكانية تفرض حدودها أيضاً، ولا يمكننا تجاوزها إلا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار (وهذا شرط ضروري لكنه غير كافٍ)، الحصيلة النقدية والعلمية لهذا الوضع غير القابل للجدل إلى حد ما. يجب علينا دون تأخر ولا تحفظ، أن نأخذ بعين الاعتبار (نظريّاً وعملياً كما يقال)، الدور الذي تلعبه المؤسسة ومازالت تلعبه وستلعبه مستقبلاً، داخل الجهاز الثقافي والفلسفي لهذا البلد.

ومهما كانت الحصيلة، فإن هذا الدور سيكون مهماً جداً، وكل رفض لهذا الأمر يعتبر عبثياً ومشكوكاً فيه.

ويمكن أن يحصل تقدم في جهات أخرى غير تلك التي سلكتها، وأنا لا أقدم هنا سوى مساهمة جزئية أو خاصة، ضمن أعمال مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، دون إلزامها أو

توجيهها وجهة معينة. ولا يجب أن يؤدي ذلك إلى إغفال أو تجاهل اتخاذي لمبادرة تأسيس مجموعة الأبحاث هذه وصياغة مشروعها المعروض عليكم للنقاش، بعد الإعلان عن ذلك منذ مدة، أي إبان تنظيمي لحلقة دراسية حول الموضوع.

إن هذه المبادرات ليست عرضية. ولا أذكر بها هنا قصد تعيين أو امتلاك مؤسسة جديدة أو مؤسسة مضادة، بل على العكس من ذلك، فأنا أروم التقليل من تأثير المسألة وإعطاء وإرجاع وإخضاع فعل خاص يتعلق بوظيفتي ضمن هذه العملية. أما في ما يخص ما أسميه بمكانتي أو وجهة نظري، فقد كان واضحاً منذ ردح من الزمان، بأن العمل الذي انخرطت فيه لا ينتمي إلى أشكال المؤسسة الفلسفية، وسأسمي ذلك بطريقة رمزية ـ قد تؤدي إلى سوء فهم جديد ـ بـ «التفكيك التأكيدي» (déconstruction affirmative) للتمركز العقلي القضيبي كفلسفة (phallogocentrisme). ولا ينحصر هذا العمل من حيث التعريف في مضمون نظري وثقافي أو أيديولوجي، فهو لا يشتغل وفق المعايير المسطرة للفعالية النظرية ولا لسمات أو للحظات محددة إستراتيجياً. وقد يستعين هذا العمل «بأسلوب» لا يمكن تقبله من طرف هيئة جامعية للقراءة (طبعاً، فإن ردود الأفعال ذات الحساسية المفرطة سرعان ما ستطفو على السطح)، ولا داخل أماكن يعتقد أنها غريبة عن الجامعة. وكما هو معلوم، فإن «الأسلوب الجامعي» لا يسود فقط في الجامعة، فقد يلازم أولئك الذين غادروها، وحتى الذين لم يلجوا أبوابها. ويمكن ملاحظة هذا الأمر على كل المستويات، فقد اهتم هذا العمل بالتبعية الأنطولوجية أو المتعالية للجسم الدال في علاقته بالخاصية المثالية للمدلول المتعالي وبمنطق العلامة وبالسلطة المتعالية للمدلول وللدال، وبالتالي، لما يشكل ماهية وجوهر ما هو فلسفي.

هكذا، سيصبح من الضروري (والواضح والمبرمج) ألا ينحصر التفكيك عند حدود المضمون المفاهيمي للبيداغوجيا الفلسفية، بل عليه أن يمس المشهد الفلسفي وكل معاييره وأشكاله المؤسساتية، ولكل ما يجعلها ممكنة.

ولو انحصر التفكيك (déconstruction) في مجرد تفتيت (déconstitution) سيميائي ومفاهيمي - وهو لم يفهم كذلك إلا من طرف أولئك الذين لهم مصلحة في تجاهل الأشياء - لكان عبارة عن كيفية جديدة للنقد الذاتي الداخلي للفلسفة ولجازف بإعادة إنتاج الخاصية الفلسفية وعلاقة الفلسفة بذاتها والاقتصاد الناجم عن المساءلة التقليدية.

والحال، أن علينا الحذر من كل أشكال إعادة الإنتاج في العمل الذي ينتظرنا، ومن كل الموارد القوية والدقيقة لإعادة الإنتاج ومن بينها، هذا المفهوم ذاته الذي لا يمكن استعماله هنا «ببساطة»، دون «توسيعه» (يمكن الرجوع إلى ماركس بهذا الخصوص)، ولا يمكن توسيعه دون التعرف على التناقض الذي يعتمل بداخله بطريقة متنافرة دوماً، ولا يمكن تحليله في تناقضه الجوهري، دون طرح مشكل التناقض أو «الديالكتيك»، كموضوعة فلسفية (philosophème)، فهل بمثل هذه الموضوعة (التي تقترن إلى حد ما بـ «الفلسفة الماركسية»)، يمكن للتفكيك الفعلي للفلسفة أن يكون إجرائياً في آخر المطاف؟

وعكسياً، لو تمكن التفكيك مبدئياً، من تجاهل التفكيك الداخلي للأنطو- ثيولوجيا ذات النزعة العقلية والقضيبية (onto - théologie phallogocentrique) فسيكون قد أعاد إنتاج المنطق الكلاسيكي للإطار، عبر تسرع سياسوي، اجتماعوي، تاريخاني واقتصادوي. . . إلخ

وسيوجه بطريقة مباشرة تقريباً، من طرف خطاطات صورة ميتافيزيقية تقليدية. وهذا في ما يبدو لي هو ما يحرس أو يحد مبدئياً، من قيمة الأعمال الفرنسية حول التعليم الفلسفي، على ندرتها وكيفما كانت الاختلافات أو التعارضات القائمة في إطارها. لكن تحفظي هنا ـ وسأحاول تبريره في ما بعد، عند فحص المسألة عن قرب ـ لا يجعلني متجاهلاً لأهمية وظيفة شق الطريق (frayage) الذي قد تحدثه كتب نيزان (Nizan) أو كانيفيز (Canivez) أو سيف (Sève) أو شاتليه (Châtelet) مثلا.

إن التفكيك، أو على الأقل ما اقترحه تحت هذا الاسم والذي يستدعي اسماً آخر ربما، قد ارتبط دوماً ومن حيث المبدأ، بجهاز ووظيفة التعليم عموماً، وبجهاز ووظيفة تعليم الفلسفة خصوصاً وبامتياز. ومن دون أن أختزل نوعية هذا العمل، أقول إن ما يحصل الآن هو مجرد مرحلة، يتعين تجاوزها بخطى ممنهجة. إنها عبارة عن مرحلة، ما في ذلك شك، لكنها تواجه بشكل مكشوف (أو شبه مكشوف كما نقول في رياضة الجمباز)، صعوبة رهيبة وامتحاناً تاريخياً وسياسياً، أريد من الآن رسم خطاطته المبدئية.

فمن جهة، يبدأ تفكيك نزعة العقل والقضيب المركزية كتفكيك للمبدأ الأنطوـ ثيولوجي للميتافيزيق وللسؤال «لماذا؟» ولتبعية كل حقوق المساءلة المتعلقة باللحظة الأنطو ـ موسوعية (onto-encyclopédique) من جذر الجامعة (universitas)، أي من جذر الفلسفة كتعليم ومن الوحدة النهائية للفلسفة وللمادة الفلسفية كقاعدة لكل جامعة، فالجامعة هي الفلسفة وهي دوماً بناء لفلسفة ما، إلا أنه من الصعب تصور برنامج لتعليم الفلسفة (باعتباره كذلك) ومؤسسة فلسفية (باعتبارها كذلك أيضاً)، يخضعان بقوة لتفكيك صارم ويصمدان مع ذلك، (أقول من الصعب وليس من المستحيل، وسأبين ذلك في ما بعد).

لكن ومن جهة أخرى، فإن إرجاع مشروع التفكيك إلى الاختفاء المحض والبسيط والمباشر للفلسفة ولتعليمها وإلى «موتها»، كما يقول بنوع من البلادة، أولئك الذين يجهلون مسألة عودة الأموات، يعني مرة أخرى، التخلي عن حقل الصراع لقوى محددة، من مصلحتها أن تقوم، اعتماداً على مسالك سندرسها في ما بعد، بوضع نزعة دوغمائية ميتافيزيقية حية، في خدمة قوى مرتبطة على الدوام بهيمنة نزعة العقل والقضيب المركزية وداخل أمكنة مهجورة من طرف الفلاسفة ومحتلة من طرف النزعة الإمبيريقية والتكنوقراطية والأخلاق أو الدين (أو من طرفها جميعاً). وبصيغة أخرى، ولكي نظل عند رمزية هذا الوضع الأولي، فإن التخلي عن حقل الصراع بحجة عجزنا عن الدفاع عن الآلة القديمة (التي ساهمنا بدورنا في تشتيتها)، معناه عدم إدراك أهمية الاستراتيجية التفكيكية وحبسها داخل جملة من العمليات النظرية المباشرة والاستدلالية والنهائية.

إن النتائج المبدئية التي حققها التفكيك تعتبر كافية (لكن لدينا بالمقابل مؤشرات على عدم يقينية هذا الأمر)،على الرغم من منحه الامتياز للشكل الفلسفي للخطابات من موقعه كعملية نظرية واستدلالية. والحال، أن الخطاب الفلسفي يتحدد (فعلاً) بواسطة تنظيم هائل (اجتماعي، اقتصادي، غريزي، استيهامي. . . إلخ) وبواسطة نظام جبار لقوى ولضروب من التضاد، تشكل موضوعاً للتفكيك ذاته، الذي يصبح بالضرورة وقعاً، ضمن الأشكال المحددة التي يتخذها (وأحيل على ما قلته بصدد كلمة «وقع»، ضمن كتابي «مواقع»)[3].

---

(3) Jacques Derrida, *Positions*, entretiens avec Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta (Paris: Editions de Minuit, 1972), p. 90.

وحتى لا يختزل في حلقة حديثة لإعادة الإنتاج الفلسفي، فإن التفكيك اللامنتهي، لن يكون باستطاعته الاشتراك في عملية تصفية للفلسفة (وهي تصفية متسرعة وشفاهية ومحتشمة ومنشغلة أحياناً)، سبق وأن شخصت نتائجها السياسية منذ مدة، ولا يمكنه التشبث بـ «الدفاع عن الفلسفة» ولا لمعركة ارتدادية من الخلف، تسهل مأمورية عمليات التصفية، لكي تحافظ على جسم منحل.

وبالتالي، فإنه من اللازم على التفكيك الصارم والفعال والمصارع دوماً على جبهتين وعلى مشهدين ووفق بعدين، أن يطور نقد (وممارسة) المؤسسة الفلسفية الحالية وأن يقرر تحولا إيجابياً أو بالأحرى تأكيدياً وجزئياً، ممتداً وشاسعاً، بخصوص التعليم «الفلنسفي». (وليس التفكيك تصميماً جديداً للجامعة بأسلوب أخروي وغائي) (style eschato-téléologique) لما تم تحت هذا الاسم في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، وإنما هو ضرب آخر من القضايا المنتمية إلى منطق آخر، يأخذ بعين الاعتبار أكبر عدد من المعطيات الجديدة من كل صنف، وأنا لن أشرع في إحصائها، وإن كان بعضها سيظهر سريعاً. وستنتظم هذه القضايا العمومية وفق الحالة النظرية والعملية للتفكيك، كما ستتخذ أشكالاً ملموسة جداً وفعالة ما أمكن، بفرنسا سنة 1975.

ولن أتوانى في المجازفة وتحمّل المسؤولية بخصوص هذه القضايا. ومنذ الآن وفي حالة ما إذا اقترن المؤشر البارز لهذا السياق بهابي (Haby) أي بصاحب مشروع الإصلاح التربوي الذي يحمل اسمه، ـ منذ الآن ـ أسجّل رفضي الانضمام إلى أولئك الذي يدعون «الدفاع عن الفلسفة» كما تدرس حالياً في المؤسسة الفرنسية، وعدم انخراطي في أي نضال «من أجلِ الفلسفة»، كيفما كان نوعه، لأن ما يهمني هو التغيير الأساسي للوضعية العامة التي تطرح هذه المشاكل في إطارها.

وإذا كنت قد قدمت هذه الملاحظات حول الرابطة الممكنة بين أعمال مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي وعملية التفكيك، فذلك لا يرجع فقط للأسباب التي ذكرت، فأنا قمت بذلك أيضاً، لكي لا أقيد أو أطبع المكان الذي أشغله بطابعي. ولكي لا أتظاهر بأنني أزيله، مثلما بدا ذلك مفيداً في ظروف مشابهة تقريباً، فإنني أرغب في إعادة تشكيل منطق هذه الملاحظات.

سيدرجنا هذا المنطق، داخل مسألة الجسم التدريسي. ذلك أن مهنتي في مجال التربية الوطنية، تربطني بشكل أولي ومباشر بالمدرسة العليا للأساتذة حيث أشغل، تحت صفة أستاذ مساعد لتاريخ الفلسفة، المكان المحدد منذ القرن التاسع عشر، كمكان للمعيد المبرز (agrégé-répétiteur). وأريد أن أقف هنيهة عند كلمة «معيد» هذه، قصد معالجة قضية هيئة التدريس في ثنيها وتكرارها. لا ينبغي للمعيد وللمعيد المبرز أن ينتج شيئاً، خصوصاً إذا كان الإنتاج يعني التجديد والتغيير والإتيان بما هو جديد. إن قدره هو أن يكرر ويعيد التكرار ويعيد الإنتاج، فهو يعمل على إعادة إنتاج للأشكال وللمعايير وللمضامين ويجب عليه أن يساعد الطلبة على قراءة وفهم النصوص وعلى التأويل وإدراك ما ينتظر منهم وما يتعين عليهم الإجابة عنه في مختلف مراحل المراقبة والانتقاء، سواء من حيث المضامين أو التنظيم المنطقي ـ البلاغي لتمارينهم (تفسير النصوص، الإنشاء أو الدروس). يجب عليه كذلك، أن يجعل من نفسه أمام الطلبة، ممثلاً لنظام إعادة الإنتاج (وهو نظام معقد، ما في ذلك شك، حيث تتفاعل في إطاره عدة تناقضات ويعوض بأنظمة فرعية مستقلة نسبياً، كما يترك بفعل حركته، نوعاً من الانعطاف الذي يستغله ممثلوه في بعض الأحيان، ويستقدمونه ضده وإن كان يقيم التراتبية في كل لحظة ويميل إلى إعادة إنتاجها باستمرار)، أو أن

يجعل من نفسه الخبير العارف جيداً بالمطلب الذي خضع إليه في البداية وشرحه وترجمه وكرره وأعاد تقديمه إلى الطلبة.

هذا المطلب هو ما يهيمن بالضرورة داخل النظام (لنسمه الآن وبسهولة «السلطة»، مع العلم أن الأمر لا يتعلق فقط بما نضعه عادة تحت هذه الكلمة، فهو لا يتعلق بالحكومة ولا بأغلبيتها)، وتمثله سلطة مستقلة نسبياً عن هيئة التدريس التي يمثلها أعضاء بلجان المباريات أو مناقشة الأطروحات أو الاستشارات.

إن المعيد يؤخذ كخبير حين يقوم بتأويل هذا المطلب، ولا يمكنه صياغة مطالب أخرى، إلا بعد عرضها على موافقة السلطة المشار إليها أعلاه التي تستطيع أن تسمح بها أو تستطيع ألا تسمح بها أو لا تستطيع ذلك أو لا تريد أن تقدر على ذلك أو لا تريد السماح بذلك. وعلى أي حال فإن الخبير ملزم دوماً من خلال عقد، بتمثيل مطالب السلطة المهيمنة أمام الطلبة، وهو يساعدهم على الاستجابة لهذا المطلب، بطلب من الجميع، بما في ذلك الطالب الذي لا يمكن إقصاؤه طبعاً.

ولأن هذا الحقل سيظل حاملاً لجملة من التناقضات المتعددة التحديدات، فإن حزام الحركة سيعمل على اختراق كل شكل من أشكال المقاومة ومن ردود الأفعال ومن حركات الانحراف أو التهريب.

ويتمثل الفعل البارز لهذا العمل، في سلسلة من التجزيئات ضمن ممارسة المعيدين وكذا الطلبة، فهم يطبقون قواعد لا يثقون فيها تماماً أو لا يثقون فيها إلا جزئياً، وينتقدونها على مستوى آخر وبعنف أحياناً.

إن الطالب ينتظر من المعيد أن يعلمه خطاباً يبدو شكله ومضمونه متجاوزين بالنسبة إلى أحدهما أو لكليهما معاً. ويرجع هذا

التجاوز إلى أسباب محددة ومعروفة جيداً لدى البعض، أو هي أسباب خاصة بلغة أجنبية، سواء كانت حية أم لا، وهو ما قد يكتسي بعض الخطورة، حسب الحالات. وفي أحسن الأحوال، فإن الطالب والمعيد، يتبادلان غمزات متواطئة وبعض الوصفات من قبيل: ما الذي ينبغي قوله؟ وما الذي ينبغي عدم قوله؟ كيف ينبغي أو لا ينبغي قول ذلك؟. . . إلخ مع العلم أننا متفقون على الأيديولوجيا المتضمنة داخل ذلك الطلب، كما أننا لا نعترف بكفاءة أولئك الذين عينتهم السلطة للحكم علينا وفق معايير وغايات قابلة للنقد. وعلينا ألا نجعل هذه الوضعية مقتصرة على «التمارين» وعلى التهيؤ للامتحانات والمباريات، فهي وضعية كل خطاب قائم بالجامعة ومتداول من طرف الأشخاص الأكثر انصياعاً وأيضاً الأكثر رفضاً، داخل المدرسة العليا للأساتذة أو بأي مكان آخر. وفي الآن نفسه ينفصل المعيد والطالب ويتقاسمان المهام في ما بينهما أو يتدارك الواحد منهما الآخر، فالطالب يعرف بأن عليه تقديم خطاب ملائم في غالب الأحيان لخطاب المعيد، وإن كان لا يوافق عليه، لا من حيث الشكل ولا من حيث المضمون. كما أن المعيد يقوم بمهمة تصحيح الإنشاء أو إعادة إلقاء دروسه وإعطاء بعض التوجيهات التقنية، باسم لجنة وقوانين فاقدة لكل ثقة في أعينه، ويصدر مثل الطلبة، أحكاماً قاسية على التقارير الصادرة عن هذه اللجنة أو تلك. وحينما يقدم المعيدون والطلبة احتجاجاتهم إلى المفتشين العامين أو رؤساء اللجان، فإنهم يدركون بالخبرة أن هذه الاحتجاجات ستظل من دون جواب.

إن المعيد يعيد إنتاج القسمة في حلقاته الدراسية ـ مادام مسموحا للمعيدين في السنوات الأخيرة بالإشراف على هذه الحلقات إلى جانب تمارين المراجعة، فهو يحاول مساعدة المترشحين،

مدرجاً بطريقة تهريبية، مقدمات لا تنتمي لمجال التبريز عموماً بل تنسفه بطريقة ماكرة. ولقد قمت شخصياً بهذا التقسيم واحتضنته كلية، مع التحفظ من إدراج أعمالي بشكل كلي تقريباً خلال التمارين، وبشكل جزئي خلال الحلقات الدراسية، من منطلق أن هنالك إمكانية للاطلاع عليها منشورة، فأنا أتصرف وكأن هذه الأعمال غير موجودة، وبإمكان أولئك الذين يقرأونني وحدهم، تركيب اللحمة التي تجمع دروسي بنصوصي المنشورة، وإن كان ذلك الجمع يحصل في الخفاء، فمن حيث المبدأ، يجب أن يبدأ كل شيء في الحلقة الدراسية من نقطة صفر خيالية، ضمن علاقتي بالحضور المستمع، كما لو كنا جميعاً، وفي أي لحظة، من أولئك «المبتدئين العظماء». ويتعين الرجوع إلى هاتين القيمتين («الإعادة» و«المبتدئين العظماء»)، لكي نبحث عن قانون عام للتبادل الفلسفي، قانون عام ودائم تكون فيه الظواهر متمايزة ومتنوعة ونوعية وغير قابلة للاختزال على مدى التاريخ. وباستثناء بعض الحيل وعمليات اللف والدوران، فإن هذا الخيال التقسيمي يتم عموماً بطريقة جيدة ومسؤولة، وهو ما أكده لي في ما مضى، طالبان من المدرسة العليا للأساتذة، سأذكرهما لا من باب طرافة الخبر ولكن كتشخيص للحالة، فخلال إلقاء الدرس، قال لي أحدهما: «لقد قررت عدم قراءة كتاباتكم لكي أشتغل من دون إشعار سابق ومن أجل تبسيط العلاقة بيننا». وبعد اجتياز مباراة التبريز قرأ مؤلفاتي على ما يبدو، واستشهد بـي في بعض ما نشره (وكانت كتاباته ملفتة للنظر) وهو ما خلق له بعض المتاعب، كما أكد لي ذلك شخصياً مع لجان المباريات التي كانت تمتحنه.

أما الطالب الآخر، فقد أخبرني بعدما أنهى دراسته وتم تعيينه كأستاذ مساعد بإحدى الجامعات الباريسية بأنه يفضل بعضاً من

مؤلفاتي على البعض الآخر، وسألني هل أشاطره نفس الإحساس؟ وبما أنني ترددت في الإجابة ووجدت نفسي عاجزاً عن الحكم على أعمالي، بادر إلى القول على شكل اعتذار «أتدرون، لقد أخبرتكم بهذا الأمر، حتى أبين لكم بأنني منكب الآن على قراءة أعمالكم». الآن، ويقصد بذلك «بعدما لم أعد مترشحاً لمباراة التبريز، الآن حيث لا أجازف بطمس فضاء الإعادة الذي كنتم تفكرون فيه أمامي من أجل أن أفكر فيه بدوري كسنن وكبرنامج».

وأنا لا أقصد بالبرنامج فقط، ذلك الذي يحدده ويرسمه شخص ما (رئيس لجنة مثلاً)، بطريقة اعتباطية في ربيع كل سنة (انطلاقاً من دوافع لا يعلن عنها أبداً ولا يحاسبها أحد)، علما بأن هذا الشخص مختار هو الآخر بقرار وزاري من بين هيئة التدريس ذاتها ومن هيئة الطلاب، حيث ينتشر الجانب الخفي للقرار الوزاري داخل سرية الاختيار الزبوني. طبعاً، يمكن الكشف عن حيز هذه السرية بشكل واضح، وتلك واحدة من النقط التي تتدخل فيها سلطة غير فلسفية وغير بيداغوجية، قصد تعيين من سيحدد (وما الذي سيحدد) مقرر وإواليات تصفية وترميز التعليم برمته، بطريقة حاسمة وجازمة. وحينما نفكر في البنية الممركزة والعسكرية للتربية الوطنية الفرنسية، ندرك حجم «التحركات العسكرية» التي يمكن أن تندلع بسبب أدنى رد فعل على مستوى البرمجة في الجامعة وفي عالم النشر (وإن كانت إواليات الترابط في هذا المجال، تعد أعقد وأضيق).

وفي اللحظة التي تمتلك فيها اللجنة أو جهاز المراقبة بصفة عامة سلطة كهذه في الوزارة (علما بأن نجاح المترشح يتوقف أساساً على نتائج المباراة التي أقرتها اللجنة المعنية)، فإنها تعتبر نفسها وبشكل مسرحي، ممثلة للحرية والليبرالية. وفي الواقع، فإن جهاز المراقبة هذا، يخضع بشكل مباشر أو غير مباشر، للضغط

الأيديولوجي أو السياسي أي للبرنامج الفعلي للسلطة. وبذلك، فهو يسعى بالضرورة إلى إعادة إنتاجه جوهرياً، عبر إعادة إنتاج شروط ممارسة وأبعاد كل ما يمكن أن يخل بنظامه.

إنني لا أقصد بالبرنامج فقط، ما يبدو انه يسقط بالمظلات كل سنة، وإنما أعني كذلك، آلة ضخمة ذات دواليب معقدة، تحتوي على سلسلة من التقاليد والتكرارات التي لا تتعلق وظائفها بتصور تاريخي أو أيديولوجي خاص، بل تستمر كوظائف، منذ أن انطلقت بداياتها، من السفسطة والفلسفة. وهي ليست عبارة عن بنية أساسية ومستمرة، حاملة لظواهر وللحظات خاصة، فهذه الآلة العميقة أو هذا البرنامج الأساسي، يتجدد في كل لحظة ويشكل ويعاد استعماله في كليته، وفق حالات محددة. وتكمن إحدى صعوبات التحليل، في كون التفكيك غير مطالب ولا يمكنه فقط الاختيار بين حلقات طويلة أو قليلة التحرك وبين حلقات قصيرة تتلاشى بسرعة، لكن عليه إبراز هذا المنطق الغريب الذي يمكن من خلاله، في الفلسفة على الأقل، تجديد واستغلال سلط متعددة لأقدم آلة، ضمن وضعية غير مسبوقة. وهذه صعوبة حقاً، لكنها تسمح بقيام تفكيك منهجي تقريباً، محمي من الشطط الإمبيريقي. وليست هذه السلط خطاطات منطقية ولا بلاغية ولا ديداكتيكية ولا حتى موضوعات فلسفية، بل هي فعاليات سوسيو ـ ثقافية أو مؤسساتية ومشاهد أو مسارات طاقة معينة وصراع قوة تستخدم كل أشكال الممثلين. طبعاً، فأنا حينما أقول بصيغة مبتذلة إن السلطة تراقب الجهاز التعليمي، فإنني لا أهدف إلى جعل السلط خارج المشهد البيداغوجي (فهي تتشكل بداخله كفعل لهذا المشهد، بغضّ النظر عن الطبيعة السياسية أو الأيديولوجية للسلطة القائمة حوله) ولا إلى الدفع في اتجاه تخيل تعليم دون سلطة أو التفكير فيه، منعتق من تأثيراته السلطوية الخاصة أو متحرر من كل سلطة خارجية أو متعالية عنه. وسيتعلق الأمر هنا

بتصور مثالي وليبرالي، ترتاح في إطاره هيئة التدريس المتعطشة للسلطة، بمعنى السلطة التي يخضع لها المرء وتلك التي يمتلكها حين يندد بالسلطة القائمة. ويتضمن هذا الأمر نوعاً من التحايل: فتخلي هذه الهيئة عن سلطتها ليس بالأمر الهين ولا يتوقف ذلك على «مبادرة» أو «حركة» أو «فعل» سياسي (بالمعنى المرموز للكلمة). ولعل هذا ما يميز بنية هيئة التدريس التي أرغب في تفكيك عناصرها هنا.

هناك حيث يوجد التعليم ـ وخصوصاً تعليم الفلسفة ـ توجد سلطة تمثل قوى متصارعة، مهيمنة أو خاضعة ونزاعات وتناقضات (وهو ما أسميه وقع الاختـ(ـلا)ف (effet de différance) داخل هذا الحقل). لهذا السبب، فإن العمل الذي نقوم به يتضمن تموقعاً سياسياً من طرف أولئك الذين يساهمون فيه، كيفما كان تعقد أشكال التناوب والتحالفات والتحولات الاستراتيجية. وهذه مسألة مبتذلة، لكننا لن نتوقف عن التذكير بها (وهو ما يؤكده مشروع ورقتنا[4]، مما سيدفع «الليبراليين» إلى مزيد من التهرب).

لا يمكن أن تكون هيئة مدرسة أو هيئة تعليمية (مدرس/ متمدرس، ونحن نوسع هنا المجال التركيبي للكلمة بحيث يشمل كلاً من هيئة التدريس وهيئة المتمدرسين) متجانسة ومتماهية مع ذاتها، هيئة توقف التعارضات التي تمسها والتي توجد بالخارج (مثلاً، تلك المتعلقة بما هو سياسي)، وتدافع بالمناسبة عن الفلسفة بصفة عامة، ضد الاعتداء غير الفلسفي الصادر من الخارج، فإذا كان هناك صراع في المجال الفلسفي، فإنه سوف يكون داخل وخارج «المؤسسة» الفلسفية. وإذا كان هناك شيء ما عرضة للتهديد ويجب حمايته، فيجب أن يكون بالداخل والخارج، لأن قوى الخارج تتوفر دوماً

(4) انظر المقدمة في هذا الكتاب.

على حلفاء أو ممثلين لها في الداخل والعكس صحيح. ويمكن أن يتحول «المدافعون» التقليديون عن الفلسفة، أولئك الذين لم يخالجهم أدنى شك في «المؤسسة»، إلى عوامل فعالة للتشتيت، في اللحظة نفسها التي يعبرون فيها عن استنكارهم أمام موقف المنادين بموت الفلسفة. لذلك، لا يمكن إقصاء أي إمكانية ضمن ترتيب «التحالفات الموضوعية»، لأن كل خطوة في هذا المجال، تعتبر ملغومة. وهناك ثلاث كلمات مفاتيح هي: «الدفاع»، «الهيئة»، «الإعادة»: الدفاع عن هيئة تعليم الفلسفة وهيئة التدريس (وهي الهيئة المطروحة كظل للاهيئة، بحيث تحول الهيئة المدرسية إلى لاهيئة، أو تكون عبارة عن هيئة تختزل هيئة أخرى إلى أن تصبح لاهيئة، وهو نفس الأمر السابق) ثم الإعادة، وتتعلق بالقضايا التي يجب تجميعها داخل «نسقها» ووضعها تحت الأنظار ومعرفة ما إذا كانت المهمة هنا هي التفكير فيها مجتمعة والتركيز عليها، أي معرفة ما إذا كانت متعلقة بالتدريس.

فما المطلوب إذن؟ ما المطلوب أمام حكمة أن يصبح المرء مدرساً؟ وماذا سيحدث لو كانت الحكمة في بعض الأحيان هي السلطة الديداكتيكية الأكثر قساوة وعنفاً، كما هو الشأن بالنسبة إلى الإضمار (ellipse) والمقطع؟ وأنا لن أسترسل في هذا الأمر، من أجل التحكم في الخطاب القائم واستعقال كل الاستمرارات والإضافات الآنية.

ومن بين الأسباب التي تجعلني أؤكد على وظيفة المعيد والتي تشغلني هنا، كون هذه الكلمة مخصوصة على ما يبدو للمدرسة العليا للأساتذة بما تحمله من تثاقل وتقادم ملائم لكل نبالة تحترم نفسها، علما بأن وظيفة هذه الكلمة تظل فعالة في أي مكان، وهي من أكثر الوظائف إيحاءً وأهمية بالنسبة إلى المؤسسة الفلسفية. وسأقرأ بصدد هذا الموضوع، فقرة طويلة من كتاب كانيفيز (Canivez):

«جول لانيو (Jules Lagneau)، الأستاذ والفيلسوف، بحث في وضعية أستاذ الفلسفة إلى حدود نهاية القرن التاسع عشر»[5]، وهو كتاب من بين كتابين أو ثلاثة كتب تعرضت في فرنسا، حسب معرفتي، لبعض المشاكل التاريخية للمؤسسة الفلسفية مباشرة. وقد عالج فيها مادة مهمة، مقروءة بشكل جيد ومنتقاة ومقومة وفق نسق فلسفي وأخلاقي، ووفق أيديولوجيا محددة. وسنتطرق لهذه المسائل هنا، كما سنحاول التعرف عليها، ليس فقط ضمن هذه القناعة المعلنة أو تلك، ولكن أيضاً ضمن العمليات الأكثر إضماراً ودقة، والتي تبدو ثانوية وتنتج وقع الأطروحة بالنسبة إلى كل خطاب ـ أو تساهم في إنتاجه. ويشكل هذا الوقع أطروحة أساسية لدكتوراه الدولة التي تناضل من أجل نزعة روحية ليبرالية وانتقائية، وإن كانت تتضمن نقداً لانتقائية فيكتور كوزان (electisme cousinien). لكننا نعلم بأن هذه الانتقائية لا وجود لها، على الأقل كانفتاح يسمح بمرور أي شيء، فهي تمارس صراحة أو ضمناً، وكما يشير إلى ذلك اسمها، الاختيار والتصفية والاصطفاء والانتخاب والنخبوية والإقصاء. ويصف المقطع المشار إليه، التعليم الفلسفي بفرنسا في القرن التاسع عشر كما يلي: «يجب ألا ننسى بأن التعليم كان مرفوقاً بتربية ذات نفحة دينية، وأن الممارسة البيداغوجية كانت تقف كثيراً عند العادات والأخلاق، لأن التعليم كان من دون شك ينظر إلى الوراء (rétrospectif) أكثر مما ينظر إلى المستقبل[6] (prospectif)».

---

(5) «Thèse principale pour le doctorat d'état,» Association des publications de la faculté des lettres de Strasbourg, 1965.

(6) André Canivez, *Jules Lagneau, professeur de philosophie; essai sur la condition du professeur de philosophie jusqu'à la fin du XIX siècle*, publications de la faculté des lettres de l'université de Strasbourg; fasc. 148-148 bis (Paris: Les Belles lettres, 1965), p. 82.

وأريد الآن التوقف عن القراءة للحظة، للقيام بانزياح أول، فإذا كانت «الممارسة البيداغوجية» تقف كثيراً عند العادات والأخلاق، وهي قضية، تتجاهل التنافر الحاصل على مستوى العلاقات بهذا الخصوص لكنها تبدو مقبولة إلى حد ما، فإن هذه البنية التأخرية للتعليم يمكن أن تخضع للمساءلة كإعادة. ولا يعفي هذا الأمر من أي تحليل نوعي، لكنه يمس ثابتاً بنيويّاً في التعليم، فهو ينبثق من البنية السيميائية لهذا الأخير ومن التأويل السيميائي للعلاقة البيداغوجية، بمعنى أن التعليم يوزع علامات، كما أن هيئة التدريس تنتج (وتبني وتقدم) إشارات وبالضبط دوالّ (signifiants) تفترض معرفة مدلول سابق. وبإرجاع الدال إلى هذه المعرفة، يصبح بنيوياً في مرتبة ثانية. هكذا، فإن كل جامعة ستضع اللغة في وضعية التأخر هذه أو في وضعية انحراف بالنسبة إلى المعنى أو للحقيقة. وحينما نضع الدال أو بالأحرى دالّ الدوالّ (signifiant des signifiants) في وضعية متعالية تجاه النسق، فإن هذا لا يغير من الأمر شيئاً، أي أننا نعيد هنا إنتاج البنية التعليمية للغةٍ ما والتأخر السيميائي لديداكتيكٍ ما، وذلك بإعطائهما نفساً جديداً. وتبقى كل من المعرفة والسلطة قائمتين مبدئياً.

ذلك أن هيئة التدريس كأورغانون (كآلة) (organon) للإعادة، تملك عمر وتاريخ العلامة وتعيش في كنف الاعتقاد بالدال المتعالي (فما معنى الاعتقاد في هذه الحالة وانطلاقاً من هذه الوضعية؟)، إنها تعيش مجدداً أكثر وأحسن من أي وقت مضى، مع سلطة دالّ الدوالّ مع سلطة القضيب المتعالي (phallus transcendantal) على سبيل المثال. ولن نمل من التذكير بأن تاريخاً نقدياً وتحويلاً عملياً للفلسفة (يجوز لنا الحديث هنا عن مؤسسة المؤسسة)، سيكون من مهامهما القيام بتحليل عملي (أي تجزيئي) لمفهوم التعليم كعملية للدلالة.

أعود الآن إلى قولة كانيفيز: «إن الممارسة البيداغوجية تقف عند العادات والأخلاق، لأن التعليم كان من دون شك، ينظر إلى الوراء أكثر مما ينظر إلى المستقبل، ففي المجتمعات العلمانية، تحافظ الإعداديات، أكثر فأكثر، على تقليد تبدو فيه الكاثوليكية كحقيقة لا يمكن مساسها. وهذه البيداغوجيا ملائمة لملكية مؤسسة على حق إلهي كما يقول فيال (Vial) (ضمن مؤلَّفه **ثلاثة قرون من التعليم الثانوي** (*Trois siécles d'enseignement secondaire*)، الصادر سنة 1936»)[7].

أقاطع استشهاد كانيفيز مرة أخرى، فملاحظة هذا الأخير، أو بالأحرى نص ديديرو (Diderot) الذي سيليها، تبين بشكل جيد أن حقل ما هو تاريخي وسياسي لا يمكن أن يكون منسجماً أبداً. إن جملة من الصراعات التي لا يمكن اختزالها بين قوى خاضعة وأخرى مهيمنة، تؤثر في الحقل برمته، كما تؤثر في كل خطاب حول الحقل. ويتخذ كانيفيز (مثله في ذلك مثل كوزان) موقفاً لصالح العلمانية، كما يسجل التناقض الحاصل بين مجتمع في طريقه نحو العلمانية والممارسة البيداغوجية التقليدية القائمة. وقد سبق لديديرو في نفس المرحلة، أن خاض معركة لم تنته بعد، حيث ذكر هو الآخر بالمبرر السياسي الثاوي وراء ما هو ديني أو الممتزج به قائلاً: «إن رولان (Rollin) الشهير لا همَّ له إلا تكوين قساوسة أو رهبان، شعراء أو خطباء، فقد كان ذلك هو هدفه الوحيد! (. . .) فالأمر يتعلق بمنح الأمير رعايا متحمسين ومخلصين ومنح الإمبراطورية مواطنين نافعين ومنح المجتمع أفراداً مثقفين، مخلصين ومحبوبين، ومنح العائلة أزواجاً وآباءً طيبين، ومنح الجمهورية أدباء وبعض الرجال ذوي الذوق الرفيع ومنح الدين سدنة عاملين، متنورين

---

(7) المصدر نفسه، ص 82.

ومسالمين. وهذا ليس بالأمر الهين». (تصميم جامعة من أجل حكومة روسيا 1775 ـ 1776)[8].

في الفترة التي كتب فيها ديديرو هذا الكلام، لم تكن هيئة تدريس الفلسفة، على الرغم من انقسامها وعدم انسجامها، خاضعة للسلطة السياسية والدينية التي كانت تعاني بدورها من التناقضات. ونحن نعثر في القرن السابع عشر، وضمن أرشيفات مداولات جامعة باريس، على اتهامات ضد استقلالية بعض الأساتذة، وعلى رأسهم أولئك الذين كانوا يدرسون بالفرنسية بدل اللاتينية (وهو رهان مهم جداً، سنهتم به في ما بعد).

ويذكرنا كانيفيز أنه في سنة 1737، أمر الأساتذة بإملاء دروسهم. وقد كان الأمر في الحقيقة، تذكيراً بقاعدة متبعة وليس إصداراً لأمر جديد. كان الإملاء مرادفاً للتعليم «وكان بإمكان الأستاذ أن يقول إنه أملى دروسه طيلة عشر سنوات في المعهد الفلاني». إن «إملاء» درس ما، يعيد مضموناً ثابتاً ومراقباً، لكنه لا يتطابق و«الإعادة» بالمعنى الضيق الذي سنحدده في ما بعد. وعلى الأستاذ الجديد بالمعهد أن يقدم برنامج تدريسه لرؤسائه حسب السلم الإداري. وكان مثل هذا التصرف يأخذ في بعض الأحيان شكل «الدروس الافتتاحية» التي مازلنا نعرفها. وغالباً ما كان الأستاذ يقدم مجمل دروسه للمراقبة، وهنا تكمن مزية الإملاء المراقب بصرامة. «لقد تم الانتقال بطريقة غير محسوسة» من القراءة ودراسة النص وشرحه، إلى الدرس الخاضع للإملاء، وذلك بمقدار الابتعاد التدريجي عن النص. «وكان الدرس يتمثل أولاً في تلخيص مذهب أرسطو أو أحد الفلاسفة السكولائيين، مصحوباً بشرحه والتعليق عليه بشكل مختصر. بعد

(8) Denis Diderot, *Oeuvres complètes* (Paris: Le Club français du livre, 1971), tome 11, p. 747.

ذلك، كان يأتي دور بسط الآراء المتوسطة، المتعلقة بمضمون المواد الفلسفية المستثمرة من طرف التقليد الديني. ولم تحدد البرامج، القضايا الفلسفية التي يتعين تحصيلها، بدل دراسة الفلسفة، إلا في القرن التاسع عشر».

سنرى، في مناسبة أخرى، ماذا حصل فعلاً بهذا الخصوص، في القرن التاسع عشر. لكن علينا ألا نتصور بأن الاهتمام بالقضايا الفلسفية قد غير جذرياً المشهد الفلسفي، أو أن حذف «الإملاء» وضع حدّاً لكل إملاء، فمقرر القضايا الفلسفية (التي يجب «تحصيلها» كما يقول كانيفيز بحق) ولائحة المؤلفين/ الفلاسفة، إضافة إلى ميكانيزمات فعالة أخرى سنحللها لاحقاً، هي هنا من أجل تدقيق الإملاء وإضماره، من خلال عمليته وأصله وسلطاته الأكثر غرابة. ويضيف كانيفيز:

> «في المنظور القديم لم يكن يخطر ببال الأساتذة ورؤسائهم، بأن الدروس يمكن أن تنجز بشكل فردي، بغضّ النظر عن تنظيمها وترتيبها. وقد كان الاهتمام منصباً بالأساس على أخطائها وهفواتها وعلى ما هو جديد ومستمد من روح العصر، ولم يكن منصباً على مقاصدها الأصلية، فالأستاذ هو الناقل الأمين للتقليد وليس العامل المياوم لفلسفة مازالت في طور التكوين. وغالباً ما كان الأساتذة المبتدئون يستعملون دروساً نقلوها عن أسلافهم أو يستعملون تلك التي أنجزوها في سنوات عملهم الأولى، متجاهلين الإسهامات العلمية المعاصرة لهم»(9).

---

(9) Canivez, *Jules Lagneau, professeur de philosophie; essai sur la condition du professeur de philosophie jusqu'à la fin du XIX siècle*, pp. 87-88.

إن من سماه كانيفيز «العامل المياوم لفلسفة مازالت في طور التكوين» والموجود على الهامش أو خارج المؤسسة الإملائية (l'institution dictante) للفلسفة هو من سيقوم بنقد دقيق وحاد للسلطة التعليمية. وذلك هو شأن كونديياك (Condillac) الذي سبق وأن أثر في أغلب المشاريع النقدية والبيداغوجية لأيديولوجيي الثورة وما بعدها، وستكون لنا فرصة فحص تبعات ذلك لاحقاً، فعند نهاية درسه حول التاريخ الحديث، ندد بالجامعة الفلسفية وقابلها بمؤسسة الأكاديميات العلمية، متأسفاً من كون الجامعات لم تساير تقدم هذه الأكاديميات. وقد عبر عن ذلك بقوله:

> «إن طريقة التدريس ستعاني من القرون التي ساد فيها الجهل، ومن اللازم أن تتبع الجامعات تقدم الأكاديميات. وإذا ما بدأت الفلسفة الجديدة تلج الأكاديميات، فإنها ستجد عناء في الاستقرار بها، فضلاً عن أنه لن يسمح لها بالدخول إلا إذا ارتدت بعض أسمال السكولائية. وقد تم بناء مؤسسات قصد تطوير العلوم، ولا يسعنا إلا أن نصفق لذلك. لكن، لو كانت الجامعات قادرة على القيام بهذا الدور، لما تم بناء تلك المؤسسات. ويبدو أن عيوب التعليم كانت معروفة، إلا أن العلاج كان غائباً، فلا يكفي تشييد مؤسسات جيدة بل يجب كذلك، تحطيم المؤسسات الفاسدة وإصلاحها على غرار ما هو جيد، بل وما هو أفضل إن أمكن»[10].

---

(10) Etienne Bonnot de Condillac, *Oeuvres philosophiques de Condillac,* corpus général des philosophes français, auteurs modernes, tome 33, texte établi et présenté par Georges Le Roy (Paris: PUF, 1947-1957), p. 235.

لقد بلغ التناقض المؤسساتي الداخلي حجماً كبيراً، لذا فإن الدفاع عن هيئة التدريس الجامعية (وسأشدد هنا على كلمتي «دفاع» و«هيئة»، علما بأنهما تنتسبان إلى كونداياك)، لم يتم ضد السلطة أو ضد قوة معينة حاملة للسلطة مؤقتاً ومشروطة من الداخل، بل تم ضد مؤسسة أخرى في طريق التكون أو التقدم، ويتعلق الأمر بنهوض مضاد يمثل قوة أخرى، يجب على السلطة أن تعتمد عليها وتتحاور معها، ألا وهي الأكاديميات. من جهة أخرى، سيندد الأب دو كونداياك، مربي أمير بارما (Parme) الذي سيخاطبه هنا، بهذه الجامعة التي دخلتها «الفلسفة الجديدة» خلسة وسيندد بها أيضاً كهيئة تدافع عن نفسها ويخضع أفرادها لوحدتها كجسم. كما سيعتبر المدارس الخاضعة للسلطة الدينية، استفحالاً لظاهرة الدوغمائية ولهيئتها:

> «لا أزعم أن طريقة التعليم هذه، فاسدة مثل فساد طريقة القرن الثالث عشر، فقد أزال السكولائيون بعض السلبيات، لكن بطريقة غير محسوسة، وكأن الأمر كان يتم رغم أنفهم، فهم تشبثوا في عزلتهم الروتينية بما يوجد في حوزتهم، وتشبثوا بنفس القوة بما تركوه، وخاضوا معارك لكي لا يفقدوا شيئاً، وسيخوضون معارك أخرى لكي يدافعوا عما بحوزتهم. إنهم لا ينتبهون إلى المساحة التي يتركونها اضطراراً ولا يتوقعون بأنهم سيضطرون إلى التنازل أكثر. والمرء الذي يدافع بتعصب عن بقايا الشطط، القائمة بالمدارس، سيدافع بنفس التعصب عن أشياء يدينها الآن، لو تواجد منذ قرنين قبل ذلك. إن الجامعات قديمة وتعاني من مشكلة السن، أعني أنها نادراً ما تقبل الإصلاح، فهل يمكن أن نفترض بان الأساتذة سيتخلون عما يعتقدون معرفته، لكي يتعلموا ما يجهلون؟ هل بإمكانهم الاعتراف بأن

دروسهم لا تفيد في شيء أو أنها تعلم أشياء غير مفيدة؟ كلا. لكنهم سيستمرون في الذهاب إلى المدرسة لأداء مهمة ما، مثلهم في ذلك مثل التلاميذ. وإذا كانت المدرسة ستضمن رزقهم، ففي ذلك كفاية لهم، وإذا كانت ستملأ زمن وشباب تلاميذهم، ففي ذلك كفاية لهؤلاء أيضاً. ويشكل التقدير الذي تتمتع به الأكاديميات حافزاً بالنسبة إلى هذه المدارس. وعلى أي حال، فإن أعضاء الأكاديميات الأحرار والمستقلين، لا يلزمهم اتباع نصائح ومستبقات هيئتهم بطريقة عمياء، فإذا كان الشيوخ يتشبثون بآرائهم القديمة، فإن طموح الشباب هو التفكير بشكل أفضل، وهؤلاء هم الذين يقومون دوماً بالثورات المفيدة للتقدم العلمي بالأكاديميات. لقد فقدت الجامعات الكثيرة من سمعتها. لذلك، فإن التنافس في إطارها يفتقد يوماً بعد يوم، فالأستاذ المقتدر يشمئز حينما يرى نفسه مقارنا بالمتعالمين (pédants) الذين يحتقرهم الجميع، وحينما يدرك ما يجب القيام به لكي يكون متميزاً، فإنه يقتنع بان كل محاولة بهذا الخصوص، ستكون محفوفة بالمخاطر، فهو لا يستطيع تغيير برنامج الدراسة، وإذا ما أراد أن يجازف ببعض التغييرات الطفيفة، فسيكون مضطراً لاتخاذ أكبر الاحتياطات. ولما كانت هذه العيوب خاصة بالجامعة، فكيف سيكون عليه الأمر في المدارس الخاضعة للسلطة الدينية، أي للهيئات التي تملك طريقة خاصة في التفكير وتفرض على كل أعضائها الخضوع لها بالضرورة»[11].

(11) المصدر نفسه، ص 235-236، التشديد من جانبنا.

إنني لم أستشهد بهذا النص الطويل لأتعامل مع راهنيته فقط ولا لأقتطع منه كل خطوط الانفصال التي تقسم دوماً حقل صراع لا ينتهي، داخل المؤسسة الفلسفية، ولكنني قمت بذلك أيضاً، لأستبق الأحداث بعض الشيء. ذلك أن كونديياك عارض مؤسسة بمؤسسة أخرى أو بحيز مؤسساتي آخر (الأكاديميات)، وقام بهذا الأمر باسم فلسفة ستؤثر تأثيراً واسعاً في المشاريع البيداغوجية الفلسفية للثورة وما بعدها، (لأن الفترة الثورية تختزل في لاشيء تقريباً). ويتعلق الأمر هنا برهان مركزي، مرئي أو غير مرئي لكل التاريخ السياسي البيداغوجي منذ القرن التاسع عشر إلى أيامنا هذه. وسنقوم بتحليل هذا الرهان لاحقاً وبشكل مباشر. ويمثل خطاب كونديياك، ذو النكهة الثورية أو التقدمية في أعين بعض الهيئات التدريسية، هيئة تدريس أخرى في طور التكون، وأيديولوجيا أيديولوجيّة (idéologie idéologique)، في طريقها لأن تصبح مهيمنة كما يقال وتنتظرها تقلبات غامضة وتاريخ معقد ومتمايز، يلعب في الآن نفسه دور الكابح والمحرك للنقد الفلسفي وتعتبر هذه الخطاطة راهنة في جوانبها الأكثر صورية. ولكي لا نحافظ اليوم إلا على علامة واحدة على هذا الغموض، علينا ألا ننسى بأن هذا النقد المدعم لتقدم الأكاديميات الحديثة، هو جزء من تقرير بيداغوجي لمربي الأمير. وهو يعيد إنتاج مثال البيداغوجيا الذاتية (auto - pédagogie) من أجل جسد بكر، كميزة دائمة، وهو مثال مدعم لتقليد بيداغوجي قوي، يجد شكله المثالي بالضبط، داخل تعليم الفلسفة. إنه وجه شاب في سن معينة، مكون بشكل متكامل، وما يزال بكراً، كما يتعلم الفلسفة بنفسه طبعاً. ولا يوجد جسد المعلم هنا (الأستاذ، الوسيط، المربي، المولد، المعيد) سوى لحظة، يختفي بعدها، حيث يتراجع تدريجياً كجسد وسيط يتظاهر بالاختفاء في إطار علاقته بالأمير أو لفائدة متن (corpus) أساسي سيتم الحديث عنه لاحقاً. «إنكم يا سيدي، مطالبون

من الآن فصاعداً، بتعليم أنفسكم بأنفسكم، وإنني هيئاتكم وعودتكم على ذلك. ولقد حان الوقت الذي تقررون فيه ما ستصبحونه في المستقبل، لأن أفضل تربية هي تلك التي نمنحها لأنفسنا، وليست تلك التي نستمدها من مربينا. لربما اعتقدتم بأن المهمة انتهت، لكنني أنا الوحيد سيدي من أنهى مهمته. أما أنتم، فعليكم أن تبدأوا من جديد»[12].

هكذا، يمحي المعيد ويعيد امحاءه ويلفت الانتباه إليه مع التظاهر بترك التلميذ الأمير يتولد مبدئياً كموسوعة ذاتية (auto- encyclopédie)، وهو الذي سيبدأ من جديد عبر إعادة خلق دورة التربية (cycle de la paideia). وفي ما وراء «الإعادة» بالمعنى الضيق للكلمة مثل تلك التي يذكرها كانيفيز، هناك دوماً مشهد للإعادة شبيه بالمشهد الذي أردت الإشارة إليه من خلال الإحالة على كوندياك. وقد تأسف كانيفيز على ندرة الإعادة والمعيد في التعليم الحالي وأضاف بشكل عابر، أثناء تحليل تاريخي وصفي ومحايد، ملاحظة شخصية تشكل بمعية ملاحظات أخرى من نفس النوع، النسق الأخلاقي والسياسي والبيداغوجي للأطروحة. «فبالإضافة إلى الممارسة الأساسية المتمثلة في الدرس، هناك الإعادة. وقد تم تفادي الدراسة المنعزلة والأستاذ والمعيد أو التلميذ الجيد الذي يستأنف الدرس مع المستمع ويصحح أخطاءه ويوضح له الفقرات الصعبة. كانت اللحظة عبارة عن تبادل شخصي بين هذه الأطراف، بحيث يغدو مثمراً عندما يتم الحفاظ على فضيلته ولا يعود مجرد تدريب للذاكرة أو تساؤل متعلق بالمادة المدرسة. وهذا التمرين هو المفتقد في التعليم الحالي. وبعد امتحان الإنشاء بجامعة دواي (Douai) سنة

(12) المصدر نفسه، ص 237.

1750، سنجد من خلال الأسلوب المعروف للتقارير ما يلي: «إن أوراق تلاميذ البكالوريا في هذه المرحلة، ليست جيدة، فهي تتسم بالعمومية وغير ممنهجة كما يجب»[13].

إن المعيد أو الإعادة بالمعنى الحرفي للكلمة يقومان فقط بتمثيل وتحديد إعادة عامة تغطي كل النظام التعليمي، فالدرس «كتمرين أساسي» هو إعادة بشكل مسبق وإملاء لنص معطى أو متلقى. إنه درس معاد دوماً من طرف أستاذ، أمام شبان في سن محددة (وأشير هنا إلى ان مسألة العمر التي تتضمن في ذاتها كل التحديدات التحليل نفسية والسياسية للتعليم الفلسفي، ستشكل بالنسبة إلي، الخيط الناظم للجلسات المقبلة)، من طرف أستاذ ذكر بطبيعة الحال ومن الأفضل أن يكون عازباً، فقاعدة العزوبية الكنسية كمؤشر آخر على المشهد الجنسي الذي سيهمنا في ما بعد، تم الاحتفاظ بها كقاعدة ضاغطة تقريباً، رغم علمنة الثقافة، وأنتم تعلمون وجهة نظر نابليون بهذا الخصوص، فبالنسبة إليه:

> «لا وجود لدولة سياسية قارة، إذا لم تكن هناك هيئة للتدريس ذات مبادئ ثابتة (. . .) وسنتوفر على هيئة للتدريس إذا كان لكل مدراء ونظراء وأساتذة الإمبراطورية، رئيس أو أكثر مثلما كان لليسوعيين (Jésuites) رئيس عام ورؤساء إقليميون (provinciaux) (. . . .) وإذا كنا نعتبر بأن عزوبة الموظفين وأساتذة الثانوي من الأهمية بمكان، فإننا نستطيع تحقيق هذا المطلب بسهولة وفي وقت وجيز (. . .) إن الوسيلة

---

(13) Canivez, *Jules Lagneau, professeur de philosophie; essai sur la condition du professeur de philosophie jusqu'à la fin du XIX siècle*, pp. 90 - 91.

الوحيدة لمواجهة كل السلبيات، هي سن قانون للعزوبية يطبق على كل أعضاء الهيئة التعليمية باستثناء أساتذة المدارس المتخصصة والثانويات والمفتشين، فالزواج بالنسبة إلى هؤلاء لا يشكل عائقاً، لكن المدراء وأساتذة الإعدادي لا يمكنهم الزواج، اللهم إلا إذا ما تخلصوا من مناصبهم (. . .). وسوف تظل هيئة التدريس شبيهة بهيئة دينية، حتى ولو لم تكن مرتبطة بتعهدات معينة». (تعليمات إلى فوركروي (instructions à Fourcroy)).

ونحن نعثر على هذه الإعادة العامة (الممثلة هنا بالمكلف بالدروس أو بجسد التلميذ المتقدم والمقيم في المؤسسة) في الروح المحددة للوظيفة التي أشغلها هنا، في هذا المكان غير المحايد، فقد كان المعيد المبرز في البداية تلميذاً وسيظل كذلك بالمدرسة، بعد حصوله على شهادة التبريز، كي يساعد التلاميذ الآخرين على (إعادة) وتهيئة الامتحانات والمباريات، من خلال التمارين والنصائح وبنوع من المساعدة التي يقدمها لكل من الأساتذة والتلاميذ. وبهذا المعنى، فهو ينغمس كلية في مهمته كوسيط داخل الإعادة العامة، وهو أيضاً مدرس بامتياز. وكما هو الشأن في معاهد اليسوعيين فإن التلميذ الجيد الذي يجتاز كل امتحاناته، هو الذي يبقى بالمؤسسة لبضع سنوات، قد تكون ثلاثاً أو أربع على الأكثر، بصفته داخلياً، شريطة أن يظل عازباً، حيث يشرع في تهيئة أطروحة التأهيل لكي يرقى إلى الهيئة العليا للتدريس. كان ذلك بالضبط هو تعريف المبرز عندما كنت طالباً بهذه المؤسسة. وهذا التعريف ليس متجاوزاً كلية، لكنه أصبح يعرف بعض التعقيد منذ حوالى خمس عشرة سنة، بعد حصول توافق بين ضرورتين متناقضتين، نتج عنه خلق هيئة الأساتذة المساعدين بفرنسا: فهم

موظفون حاصلون على ضمانات بخصوص بقائهم بالتعليم العالي (وفق بعض الشروط)، لكن دون ترسيم ولا سلطة يخولها لقب أستاذ. وتتم ترقية المعيدين إلى مرتبة الأساتذة المساعدين إلا إنهم يفضلون البقاء بالمدرسة العليا للأساتذة حيث يسمح لهم بالتدريس وبتنشيط حلقات دراسية، شريطة تحملهم لمسؤوليات المعيد المبرز. ولم يعودوا بالضرورة قاطنين بالمدرسة، كما أنهم يتزوجون في الغالب، مما يغير من طبيعة علاقتهم بالطلبة، بالإضافة إلى تحولات أخرى. لكن لا شيء يتم بالصدفة. وهذه هي الخلاصة التي كنت أروم الوصول إليها والتي مفادها أن نقد المؤسسة الجامعية، غالباً ما يكون بمبادرة من الأساتذة المساعدين (ولا يكتسي ذلك سوى قيمة إحصائية ونزوعية ونوعية)، أي بمبادرة أناس يجدون أنفسهم مقيدين أو تابعين للجهاز التعليمي، حيث لا يرون أيضاً فائدة في الحفاظ عليه، على عكس الأساتذة ذوي الدرجات العليا، فلا فوضى يخشونها كما لا يواجهون أي سلوك انتقامي ويتميزون عن المساعدين التابعين والمطالبين بالعمل، لكونهم مهددين دوماً بفقدان وظيفتهم. ونحن نعثر على نفس الوضعية تقريباً في التعليم الثانوي (حيث توجد هيئة عليا وهيئة سفلى من المرسمين وهيئة من غير المرسمين).

إن الأستاذ المساعد يعكس تناقضاً وثغرة داخل النظام التعليمي، ففي مثل هذه الأمكنة، تكون الظروف مناسبة لتواجد جبهة المعارضة. ويتعين على مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي أن تأخذ بعين الاعتبار هذه القوانين أو هذه التنويعات، في التحليل المتعلق بإمكانيتها أو ضرورتها أو حدودها. وأنا أريد الإعلان عن هذا الأمر كمؤشر فقط.

وإذن، نحن لا نتواجد هنا في مكان محايد ولا مبالٍ، وفضلاً عما ذكر، فإن هذا المكان يتحول ويتصدع. وأول إشارة بارزة في

هذا الإطار، هي كون أغلبية الحاضرين لا تنتمي إلى المدرسة العليا للأساتذة، وإذا لم أكن مخطئاً، فهي لا تعتبر نفسها مرتبطة بهذه المدرسة (وأكتفي بهذا التلميح). وفي قاعة السينما أو المسرح، التي تحولت بالكاد إلى قاعة محاضرات بالمدرسة التي تقاوم تحولها الخاص، أجد نفسي ضمن هيئة التدريس التي أنتمي إليها كمكان (topos) محدد داخل الهيئة التي يفترض أنها تدرس الفلسفة بفرنسا، وحيث أدرس كمهرب ينتقل بين التبريز ومجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي.

لقد أشرت إلى أنني سأقدم فقط بعض المقترحات القابلة للنقاش وأنني سأطرح بعض التساؤلات كتلك التي وضعتها بمبادرتي الخاصة، في الجلسة المبرمجة لهذا اليوم ومن بينها: ما المقصود بهيئة التدريس؟

طبعاً، يمكن للجميع أن يقاطعني وان يطرح أسئلته الخاصة وان يحول أو يلغي أسئلتي. ولا أخفيكم بأنني أرغب في ذلك بكل صدق. لكن يبدو أن كل شيء تم ترتيبه كي أحتفظ بالمبادرة التي حددتها لنفسي والتي لم أتمكن من اتخاذها إلا بعد إذعاني للعديد من المقتضيات المعيارية، المعقدة والمنسقة، الخاصة بهيئة التدريس والمسموح لها من طرف تمثيلية الدولة، بمنح الألقاب وتحديد الحق والوسائل القمينة بهذه المبادرة.

إن العقد الذي أحيل عليه، أكثر تعقيداً مما يبدو، لكن المقام يدعو إلى الاختصار. وحينما أقول إنني أطرح بعض التساؤلات، فأنا أتظاهر بعدم قول شيء له صبغة الأطروحة. وقد أتظاهر بطرح شيء لا يطرح في العمق. ومادام السؤال ليس بأطروحة، فهو لا يطرح ولا يفرض ولا يقتضي شيئاً. وما يؤسس هيئة التدريس، هو هذا الحياد المزعوم وهذا المظهر البعيد عن الأطروحة، لسؤال يطرح دون أن

يبدو عليه أنه طرح. وكما هو معلوم، فليس هناك من سؤال (بما في ذلك السؤال الأكثر بساطة وصورية، بل وحتى الصيغة التساؤلية ذاتها: ماذا؟ من؟ ما؟... إلخ والتي سنتعرف على مقتضياتها لاحقاً، بخصوص النهوض والنهوض المضاد مؤسساتياً)، لا يكون تحت رحمة برنامج ما، أو لا يكون موسوماً بنسق من القوى ومحاطا بآلية من الأشكال المحددة والانتقائية والمغربلة، فالسؤال يكون دوماً محدداً من طرف شخص ما، في لحظة معينة داخل لغة وفي مكان ما... إلخ، وهو يمثل برنامجاً وإستراتيجية (لا يمكنها من حيث التعريف، أن تكون خاضعة لمراقبة فردية وواعية وقابلة للعرض).

وفي كل مرة يكون فيها التعليم الفلسفي «مهدداً» في هذا البلد، يقوم «المدافعون» التقليديون بتحذيرنا، رغبة منهم في إقناعنا أو ردعنا عبر طمأنتنا، قائلين: «حذار، إن ما تريدون مساءلته، هي الإمكانية الخالصة للمساءلة ذاتها، وهي مساءلة حرة ومحايدة وموضوعية... إلخ، وهي هشة وتفتقر إلى الدقة». وعلينا ألا نندهش إذا ما علمنا بأن هذا القول لم يطمئن ولم يقنع ولم يردع أحدا أبداً.

وإذن، إنني موجود هنا كممثل لهيئة التدريس. إنني ـ لكن من أكون؟ ـ أمثل هيئة التدريس هنا، في مكاني الذي ليس لامبالياً، فبأي معنى تتصف هذه الهيئة بالبهاء؟ إن جسدي بهي لأن كل الأضواء مركزة عليه، فهناك الجهاز الكاشف الموجود فوق رأسي، كما أن جسدي يشع ويجذب نحوه كل الأنظار. لكنه بهي أيضاً، من حيث أنه لم يعد ببساطة جسداً، فهو يتعالى عبر تمثيله لهيئة أخرى، هي هيئة التدريس التي يكون فيها عبارة عن جزء وكل في الآن نفسه. ويسمح هذا العضو برؤية مجموع الهيئة التي تظهر من خلال امحاء شبيه بعرض شفاف ومرئي بالكاد، للمتن الفلسفي وللمتن السوسيو ـ سياسي وللتعاقد القائم بين هذه الهيئات والأجساد التي لا تعرض أبداً

على واجهة المشهد. ويستخلص على الدوام ربحاً من هذا الامحاء البهي ومن بهاء هذا الامحاء، لكن يظل هذا الربح منحصراً في معرفة مصدره ومعرفة من استخلصه ولأي غرض تم ذلك، فعملية الحساب تكون دوماً أصعب مما نعتقد، نظراً إلى الطبيعة غير الثابتة لما هو متبقي. وهو ما يصدق على كل الأرقام الإضافية المستخلصة من تمفصل هذه الحسابات، هنا والآن، من طرف ذلك الذي يمثل هيئة التدريس ويتساءل: أنا من أكون؟ فجسده يغدو مدرساً، حينما يتحول من مكان اتفاق وانبهار إلى أكثر من مركز، أي أنه يتحول إلى مركز وإلى جسد وسط فضاء معروض من كل الجهات، يكشف ظهره لكي يراه. بالمقابل، فإن بُعد هيئة التدريس عن المركز في التوزيع المكاني التقليدي، يسمح من جهة، بالحراسة العامة التي تغطي برؤيتها حقل الهيئة التي يؤخذ كل جزء منها في كليته، ويحاط بها دوماً، كما يسمح من جهة أخرى، بانسحاب وتحفظ الهيئة التي لا تقدم نفسها إلا من زاوية واحدة للنظر الذي يسعى إلى الإحاطة بالمسافة في كليتها. وهذه مسألة معروفة، لذا نفضل عدم التأكيد عليها، فالجسد لا يصبح مدرساً ولا يمارس ما نسميه بكفاءته وأهليته وإن كنا سنعقد الأمور بهذه التسمية، إلا من خلال امحاء تراتبي أمام (أو وراء) هيئة عامة، أمام (أو وراء) المتن المدرسي (وهو المتن الفلسفي)، أمام (أو وراء) الجسد السوسيو - سياسي.

وقبل كل هذا، فنحن لا نعرف ما هو الجسد، حتى نعرف في ما بعد ما يتعلق بامحاءاته وخضوعاته وحياداته ذات الوضع الدال على الإحاطة. وما يسميه الفيلسوف وجود أو ماهية الجسد «الخاص» (كجواب على السؤال «ما هو الجسد؟») سيحيل على ذاته ربما (أي على شيء آخر)، انطلاقاً من اقتصاد الامحاء هذا.

ومن خلال هذا الاحتيال بواسطة الامحاء وهذا الحياد الجذاب،

يتخذ جسدي شكل جثة في كل لحظة، فجسدي لا يبهر إلا عبر التظاهر بالموت، وفي الوقت الذي يتماوت فيه، فإنه ينتصب في صلابة الجثة، أي يظل قائماً لكن من دون قوته الخاصة، فهو لم يعد ممتلكا للحياة، بل فقط لحياة منتدبة.

إنني لن أسمي مشهد الإغراء الجثثي هذا (séduction cadavérisante) ظل الامحاء، عبر مماثلة غير دقيقة بين سلبية الموت وسلبية الغياب القسري للكتابة، فالامحاء هنا، هو من جهة عبارة عن انجراف النص والمساحة والسمات النصية. وهذا الانجراف ناتج عن ضغط وكبت وانشغال انفعالي. لذلك، فإن ما هو فلسفي، يباشر هذا الوضع باستمرار.

ومن جهة أخرى، يعمل الامحاء وبنفس الشكل، على إخفاء الملامح المحددة للوجه، وكل ما لا يختزل في ما هو منطوق ومسموع، عبر تعطيل متعال، فكل بلاغات هذا الامحاء الجثثي هي علاقات جسد بآخر.

إن آثار الأجساد التي ألعب بها موجودة هنا. وأنتم تدركون جيداً بأنني حينما أقول «أنا»، فإنكم لا تعرفون من يتكلم ولا على أي شيء تحيل هذه «الأنا»، وهل هناك إمضاء للمدرس أم لا، مادمت أدعي أيضاً وصف عمليات الجسد المجهول والمتحول إلى مدرس، بتعابير الماهية، مع التظاهر أو الإيهام بأن جسدي لا علاقة له بكل هذا، لأنه لا يوجد ولا يكون هنا إلا لكي يمثل ويدل ويعلم ويوزع علامات جسدين/ هيئتين على الأقل.

فمن هما هذان الجسدان/ الهيئتان يا ترى؟ (. . .).

حاشية

تأسست مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي (Le Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique GREPH) خلال لقاء عام انعقد بتاريخ 15 كانون الثاني/ يناير 1975. وقبل ذلك بسنة، عقدت لقاءات تمهيدية حيث تبنت مجموعة مكونة من ثلاثين مدرساً وطالباً خلال جلسة 16 نيسان/ أبريل 1974 وبالإجماع، المشروع التالي. وقد تزامنت هذه الوثيقة المنفتحة على أكبر إجماع ممكن، مع الدعوة إلى عقد أول لقاء تأسيسي، وهي الدعوة الموجهة إلى أكبر عدد من التلاميذ والمدرسين بالثانوي أو العالي وإلى طلبة الفلسفة وغيرها من المواد بباريس وضواحيها.

مشروع أولي لتأسيس مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي (GREPH)

لقد ساهمت أعمال تمهيدية في إقرار هذا المشروع وأصبح من الممكن اليوم بل ومن الضروري تنظيم مجموعة من الأبحاث ذات الارتباط بالفلسفة وبتعليمها. وستحاول هذه الأبحاث التي يتعين توفرها على أبعاد نقدية وعملية، الإجابة على بعض الأسئلة في مرحلة أولى. وتحدد هذه الأسئلة هنا، بشكل استباقي وتقريبي،

بالإحالة على مفاهيم مشتركة خضعت للمناقشة. هكذا، ستكون مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، أولاً وقبل كل شيء، مكاناً يسمح بالتنظيم الواضح والمستمر والدقيق لمثل هذه المناقشة.

1 ـ ما هي العلاقة التي تربط الفلسفة بالتعليم عموماً؟

ما المقصود بالتعليم عموماً؟ وما المقصود بالتعليم بالنسبة إلى الفلسفة؟ وماذا يعني تعليم الفلسفة؟ وبأي معنى سيكون التعليم (وتحتاج هذه المقولة إلى تحليل ضمن شبكة ما هو بيداغوجي وديداكتيكي وعقدي ومتعلق بالمواد التخصصية) أساسياً للعملية الفلسفية؟ كيف أمكن لهذه الرابطة الأساسية بين ما هو ديداكتيكي وما هو فلسفي أن تنشأ وتتميز؟ وهل من الممكن، ووفق أي شروط، اقتراح تاريخ عام، نقدي وتحويلي لهذه الرابطة؟

إن هذه الأسئلة تتميز بعمومية نظرية كبيرة، وهي تتطلب التدقيق بطبيعة الحال. وذلك بالضبط هو أول عمل لمجموعة الأبحاث المذكورة، فمن الممكن القيام من خلال هذه الأسئلة ـ ونحن نقدم ذلك كمثال توجيهي فقط ـ بدراسة ما يلي:

أ ـ نماذج العمليات الديداكتيكية البارزة، ببلاغتها ومنطقها وبسيكولوجيتها، داخل خطابات مكتوبة (من محاورات أفلاطون وتأملات ديكارت وإتيقا سبينوزا وموسوعة أو دروس هيغل. . . إلخ، إلى الأعمال المندرجة ضمن ما يعرف بفلسفات الحداثة).

ب ـ الممارسات البيداغوجية المنتظمة وفق قواعد، داخل أماكن قارة وبالمؤسسات الخصوصية أو العمومية وذلك منذ مرحلة السفسطائية ومرحلة «المساءلة» و«المناظرة» السكولائية إلى الدروس والأنشطة البيداغوجية القائمة بالمعاهد والثانويات والجامعات، فما هي أشكال ومعايير هذه الممارسات؟ وما هي نتائجها المرتقبة أو

التي يتم الحصول عليها؟ هكذا سيدرس على سبيل المثال كل من الحوار، التوليد، العلاقة بين المعلم والتلميذ، السؤال، الاستفهام، الاختبار (épreuve)، الامتحان (examen)، المباراة، التفتيش، الإصدار، إطارات وبرامج الخطاب، الإنشاء، العرض، الدرس، الأطروحة، إجراءات التحقق والمراقبة، التكرار. . . إلخ، ويجب مفصلة مختلف هذه الإشكاليات بأكبر دقة ممكنة.

2 ـ كيف تتدرج الديداكتيك الفلسفية داخل الحقول النفسية والتاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية؟

كيف تندرج، بمعنى: كيف تعمل وتتمثل انخراطها بذاتها وكيف تندرج داخل تمثلها نفسه؟ وما هو «المنطق العام» وما هي الكيفيات النوعية لهذا الانخراط ولمعياريته المقومة أو التي يتم تقويمها؟ مثلاً إن الأكاديمية والثانوية، والسوربون ومعاهد التربية من كل نوع والجامعات أو المدارس الملكية أو الإمبراطورية أو الجمهورية في العصور الحديثة، تقر عبر مسالك محددة ومتميزة، بيداغوجيا مرتبطة بالفلسفة ونسقاً أخلاقياً وسياسياً يشكل موضوع البيداغوجيا وبنيتها الفاعلة في الوقت نفسه، فما هو وقع هذه البيداغوجيا؟ وكيف يمكن تحديده نظريّاً وعملياً؟ ومرة أخرى نشير إلى أن هذه الأسئلة الموجهة تظل عامة جداً، فقد صيغت عن قصد، وفق تمثلات معروفة، لذلك فهي تتطلب التدقيق والتمييز والنقد والتحويل.

وبالفعل، فمن الممكن الاعتقاد بأن الأمر يتعلق أساساً ولربما حصراً، ببناء «نظرية نقدية للمذهبية (doctrinalité) أو للتخصصية الفلسفية»، أو بإعادة إنتاج النقاش التقليدي الذي افتتحته الفلسفة بخصوص «أزمتها». وستكون إعادة الإنتاج هذه أحد مواضيع هذا العمل، فمجموعة الأبحاث هذه، مطالبة على الخصوص، بالمساهمة

في التحليل التحويلي لوضعية «قائمة»، عبر مساءلتها وتحليلها وتحويل ما هو ممكن وضروري ضمن هذه الوضعية. ويتعين الاشتغال على هذه الأسئلة، انطلاقاً من هذه الدواعي العملية. لذلك، سيتم التأكيد أولاً وبكثافة، على شروط التعليم الفلسفي «هنا والآن» بفرنسا. حالياً، دون إغفال لتأثير هذه المشاكل على بلدان خارج فرنسا ولن يعود «الهنا والآن» مجرد موضوع فلسفي ضمن هذا الاستعمال الملموس وضمن عنف تناقضاته إلى حد ما. وما تم ذكره، ليس عبارة عن برنامج حصري، بل هو شرط اشتغال مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، على حقلها العملي الخاص، انطلاقاً من الأسئلة التالية:

أولاً: ما هي الشروط التاريخية الماضية والحالية لهذا النظام التعليمي؟ وما هي طبيعة سلطته وتشريعه وسننه القانوني والتقليدي؟ وما طبيعة معاييره الخارجية والداخلية وحقله الاجتماعي والسياسي؟ وما هي علاقته بالأشكال الأخرى للتعليم (الشكل التاريخي والأدبي والجمالي والديني والعلمي مثلاً)، وبالممارسات الاستدلالية الأخرى بالمؤسسة (التحليل النفسي عموماً والتحليل النفسي المسمى ديداكتيكياً على وجه الخصوص)؟ وأين تتجلى ضمن وجهات النظر المختلفة هذه، خصوصية العملية الديداكتيكية الفلسفية؟

ومن الممكن صياغة قوانين وتحليلات واختبارها بشأن موضوعات مثل: دور الأيديولوجيين أو دور فيكتور كوزان (Victor Cousin) وفلسفتهم جميعاً أو تدخلاتهم السياسية بالجامعة الفرنسية، وتأسيس قسم الفلسفة وتطور صورة أستاذ الفلسفة منذ القرن التاسع عشر بالثانوي وبالأقسام التحضيرية (Khâgne) وبالمدارس العليا للأساتذة وبالجامعة وبمعهد (كوليج) فرنسا، ومكانة التلميذ والطالب المترشح.

(وهذه مجرد إشارات إمبيريقية متراكمة).

وأيضاً تاريخ ووظيفة:

أ ـ برامج الامتحانات والمباريات وشكل اختباراتها (المؤلفون المعتمدون والمؤلفون الذين تم إقصاؤهم، تنظيم الألقاب، التيمات والمشكلات).

ب ـ لجان الامتحانات والمفتشية العامة واللجان الاستشارية... إلخ.

ج ـ أشكال ومعايير التقييم والجزاء (التنقيط، الترتيب، الملاحظات، تقارير المباريات والامتحانات والأطروحات).

د ـ هيئات البحث (المركز الوطني للبحث العلمي (CNRS)، مؤسسة تيير (Thiers)... إلخ).

هـ ـ أدوات الاشتغال (مكتبات، نصوص مختارة، كتب حول تاريخ الفلسفة أو حول الفلسفة العامة وعلاقاتها بالحقل التجاري للنشر من جهة، وبالهيئات المسؤولة عن التعليم العمومي أو التربية الوطنية من جهة أخرى).

و ـ أمكنة العمل (البنية الهندسية للقسم وللحلقة الدراسية ولقاعة المحاضرات).

ز ـ توظيف المدرسين وتراتبيتهم المهنية (الأصل الاجتماعي والمواقف السياسية للتلاميذ وللطلبة وللأساتذة).

ثانياً: ما هي رهانات الصراع داخل وحول التعليم الفلسفي حالياً بفرنسا؟

ويقتضي تحليل هذا الحقل الصراعي، تأويلاً للفلسفة عموماً

وبالتالي اتخاذ مواقف، أي القيام بأفعال محددة. ويمكن لمجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، أن تشكل، على الأقل في مرحلة أولى، المكان المحدد والمنظم حيث:

أ ـ يتم الإعلان عن هذه الأفعال ومناقشتها، انطلاقاً من عمل فعلي للإخبار والنقد.

ب ـ يتم دراج وتفسير هذه الأفعال وفق كيفيات يحددها المساهمون في البحث.

ومن الطبيعي ان تظهر اختلافات أو نزاعات داخل هذه المجموعة. ويبدو ان القاعدة التي حددتها هذه الأخيرة لنفسها منذ المنطلق هي التالية: يمكن ان تصاغ المواقف والاختلافات بحرية، كما يمكن للقرارات أن تتخذ وفق كيفيات تحددها أغلبية المساهمين فعلياً في العمل. وهذا التعاقد هو عبارة عن شرط أدنى لوجود المجموعة. ولما كان موضوع هذا العمل مرتبطاً أساساً بالفضاء الفلسفي والجامعي، فإنه يجب الإقرار باقتران ممارسة المجموعة ـ في هذه الحدود على الأقل ـ بالنقد الفلسفي. وبالتالي، فهي تقصي كل النزعات الوثوقية (dogmatismes) والملتبسة والظلامية والمحافظة، في شكليها المتواطئين والمتكاملين وهما: الثرثرة الأكاديمية والكلام المناهض للجامعة، في هذه الحدود بالضبط، تشتغل مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، لتحديد العمل من داخل الجامعة الفلسفية، فليس باستطاعتها ولا تريد التنكر لهذه الأخيرة، بل إنها ترى فيها، على العكس من ذلك، شرطاً للفعالية وللدقة، فكيف ستنظم هذه المجموعة عملها؟

إليكم بعض المقترحات الأساسية التي خضعت بدورها للمناقشة وللتحويل.

ابتداء من السنة الجامعية 1974 ـ 1975 وبعد ذلك، سيتم بانتظام افتتاح مناقشات عامة لتهيئة ومناقشة وتطوير الأعمال التي ستنجز مستقبلاً، أو التي هي في طور الإنجاز. وستشكل مجموعات مختصة ذات عدد محدود في البداية، وطبعاً فإن ذلك لا يستثني المساهمات الفردية للباحثين المنعزلين. ومن الآن فصاعداً، ستطلب مجموعة الأبحاث، من الراغبين في المساهمة في أبحاثها أو في الاستفسار عنها، خصوصاً التلاميذ والمدرسين وطلبة الفلسفة، بأن يعلنوا عن مشروعاتهم ومقترحاتهم أو مقترحاتهم المضادة. واستبدال كتابة المجموعة جهدها لضمان عملية التنسيق والإخبار. ومن المأمول أن تربط المجموعة علاقات منتظمة ومنظمة مع الأفراد والجماعات المعنية بهذه المشاريع، سواء بالثانويات أو بالمدارس العليا للأساتذة أو بالجامعات أو بالتنظيمات المهنية، النقابية أو السياسية. وستوزع كل أعمال ومداخلات المجموعة على المساهمين وعلى الراغبين في الاطلاع عليها وذلك في مرحلة أولى، ثم ستوزع جزئياً وحسب كيفيات سيتم تحديدها لاحقاً، عن طريق النشر (الجماعي أو الفردي، الموقع أو غير الموقع).

ولهذا السبب، فإنه من المأمول أن تتخذ المداخلات بالمجموعة، وكيفما كان موضوعها (بحث متكامل، توثيق شمولي أو جزئي، معلومات بيبليوغرافية أو مذكرات، أسئلة، انتقادات، مقترحات متنوعة) شكلاً مكتوباً إن أمكن (ويفضل أن يكون مرقوناً) وقابلاً للنسخ. وفي انتظار انتخاب كتابة المجموعة، يمكن إرسالها إلى الكتابة المؤقتة بعنوان: **جاك دريدا**، 45، شارع أولم (Ulm) 75005، باريس.

(وقد صودق على هذا المشروع بالإجماع، خلال الجلسة التحضيرية التي انعقدت بتاريخ 16 نيسان/ أبريل 1974). وخلال

اللقاء العام الأول حددت مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي كيفيات اشتغالها (قانونها الأساسي) وإليكم بعض المقتطفات من هذا القانون.

كيفيات اشتغال مجموعة الأبحاث (القانون الأساسي)

إن هدف مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي المؤسسة بتاريخ 15 كانون الثاني/ يناير 1975، هو تنظيم مجموعة من الأبحاث حول الروابط القائمة بين الفلسفة وتعليمها. ومن أجل رفع كل التباس، فإننا نوضح ما يلي:

ـ لا نعتقد بأن التفكير في تعليم الفلسفة منفصل عن تحليل الشروط والوظائف التاريخية والسياسية لنظام التعليم عموماً.

ـ ومادامت كل الأبحاث النظرية تنطوي على متضمنات عملية وسياسية، فإن مجموعة الأبحاث ستكون أيضاً مكاناً تناقش فيه المواقف تجاه المؤسسة الجامعية وتحدد الممارسات انطلاقاً من عمل إخباري ونقدي حقيقي.

ـ وبما إن موضوع عملنا لا يمكن أن يبرر إلا داخل المؤسسة الجامعية، فإنه يتعين الإقرار، بأن ممارسة المجموعة مرتبطة بالنقد الفلسفي، وبأن تأسيس مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي انطلق من داخل الجامعة الفلسفية. لكن هذا المنطلق وهذه المعاينة لا يمكنهما ولا يجب عليهما تحديد الحقل النظري والعملي للمجموعة المذكورة .

ومن الطبيعي أن تظهر اختلافات أو نزاعات. لذلك، فإن المجموعة وضعت لنفسها قاعدة تكون المواقف والاختلافات بمقتضاها، مصاغة بوضوح وتكون القرارات متخذة وفق الكيفيات المحددة من طرف أغلب أعضائها.

وكأساس للانخراط في المجموعة نقترح بان يكون هناك اعتراف بالتوجهات الدنيا كما تم تحديدها وبنية انتظام العمل المقترحة في ما سيأتي: فمن وجهة نظر عملية، يعتبر عضواً بالمجموعة كل شخص يتم التعرف عليه من خلال ملئه كتابة، لطلب الاشتراك بالنشرة الداخلية للمجموعة وحصوله على وصل يؤكد تسجيل هذا الطلب[1].

وانطلاقاً من هذا التاريخ، ستشكل مجموعة الأبحاث المذكورة فرق عمل ونشاط بباريس وضواحيها، وستحدد مواقفها، كما ستنخرط في صراعات منسقة. ويمكن الحصول على كل المعلومات بهذا الخصوص، في نشرة داخلية توجه لكل من يطلبها من السكرتاريا. وإلى حدود شهر تشرين الأول/ أكتوبر 1975، وهو التاريخ الذي سيقترح فيه قانون أساسي جديد[2] من اجل تحقيق لامركزية أكبر وأكثر فعالية (عبر خلق فرق مستقلة واتحادية (confédérés)، حسب ما تسمح به الإمكانيات وتحديد مرحلة جديدة للعمل وللصراع)، فإن طلب المعلومات أو الانخراطات والمراسلات يجب أن يوجه إلى العنوان المؤقت للكتابة، الذي سبق ذكره.

(1) حالة ما إذا كانت جماعة/ جمعية هي من طلبت الاشتراك بنشرة مجموعة الأبحاث، فإنه سيطلب منها وضع لائحة بأسماء الأعضاء الراغبين في الانخراط.

(2) وقد تم التصويت على هذا القانون الأساسي الجديد.

أزمة التعليم الفلسفي[1]

لقد كانت الدعوة التي شرفتموني بها، مقترنة باقتراح، وهو تحديد عنوان لمداخلة ممكنة، ولأنني سعدت بدعوتي لهذا اللقاء واقتنعت بأهمية هذا الاقتراح، لأسباب عديدة، فإنني احتفظت على الفور بالعنوان التالي الذي أعرضه عليكم الآن وهو: **أزمة التعليم الفلسفي**.

ولا يعني اقتراح عنوان، بأنني أتوفر فرضيّاً على صلاحية أو على مبرر خاص للحديث عن هذه الأزمة، فالقيام بذلك يبدو مشكوكاً فيه وإشكالياً. لكن لنترك هذا الشك جانباً، لأن اقتراح مثل هذا العنوان يتضمن مقتضى آخر، فهو يتعلق بمشروعية مكان (topos)، فما المقصود بهذا اللفظ؟

إنه من جهة شيء يمكننا، ويتعين علينا الحديث عنه، فأزمة التعليم الفلسفي هي موضوع للنقاش وللتفكير، إنها بالنسبة إلينا موضع مشترك (lieu commun) للتحليل والمداولة والإنجاز النظري بل والممارسة السياسية. ومن جهة أخرى، فهو يعني أيضاً أزمة

(1) محاضرة ألقيت في كوتونو (بنين) في افتتاح المؤتمر الدولي الذي جمع فلاسفة أفارقة من الناطقين باللغتين الفرنسية والإنجليزية في كانون الأول/ ديسمبر 1978.

التعليم الفلسفي، أي شيئاً وقع، بحيث يمكن تحديد واقعته وموقعه (وهذا ما يفترضه العنوان بحق). ويمكننا أن نسمي الأزمة وأن نتعرف عليها عبر موقعها (التاريخي والجغرافي والسياسي. . . إلخ) وهو موقع أساسي بكل تأكيد، كما يمكننا مبدئياً، ومن خلال موقعتها، أن نعرف أو نفهم بشكل مسبق، ما الذي نحيل عليه عندما نتحدث عن أزمة التعليم الفلسفي، مستخدمين أداة التعريف للإشارة في الآن نفسه، إلى عمومية الشيء وإلى دقته المحددة.

وفي اعتقادي، فإن كل شبكة من العلامات السياقية، تسمح لنا أولاً بالحديث بصيغة «نحن» والتفاهم في ما بيننا، من أجل الإنصات إلى عبارة **أزمة التعليم الفلسفي**، التي ليست سياسية مادامت لم تقل شيئاً بخصوص هذه الأزمة، فهي تتوافر فقط على بنية عنوان، يفترض حصراً بأن الحديث عن هذا الشيء المسمى أزمة، يحمل معنى ما، كيفما كانت طبيعته. وستكون هذه العلامات السياقية كافية كي نقوم جميعاً بإرجاع هذا العنوان ليس إلى أزمة التعليم الفلسفي بشكل عام بل إلى ظاهرة فردية متموضعة، حصلت في مكان هو بمثابة فضاء تاريخي أو جيو- سياسي مشترك بيننا إلى حد ما. وهذا ما يفسر التعميم النسبي للعنوان. لكننا سنصاب جميعاً بخيبة أمل وسنقتنع بأننا لم نصب هدفنا، إذا لم نرجع خطابنا، وبأكبر تحديد ممكن، إلى ما يقع هنا والآن، فأدوات التعريف (ضمن عبارة أزمة التعليم الفلسفي) تعمل داخل هذا السياق الذي يفترض أنه مشترك بيننا جميعاً، بفعل تعاقد أو إجماع مفترض هو أيضاً أو تم إنجازه من أجل اتفاقنا (convention) (وأنا استعمل هذه الكلمة في مدلولها الإنجليزي)، حيث نجتمع هنا لتفعيل حلقة دراسية دولية حول الفلسفة وتطور العلوم بأفريقيا. طبعاً، فإنه من الصعب، إن لم نقل من المستحيل، تحديد وتعريف السياق، خصوصاً في وضع مثل

هذا، **أولاً**، لأن مسائل مثل الأزمة والتعليم والفلسفة والعلوم ـ وحتى أفريقيا! ـ تطرح مشاكل الحد والحدود والاستقلالية المؤدية إلى الأزمة ذاتها ربما. **ثانياً**، لأن السياق الفعلي لهذه الحلقة الدراسية يصعب إلى حد ما، إخضاعه للتقييم، مادام محدداً بما سيقال وبالطريقة التي سيعالج بها المشاركون تعاقدهم الخاص.

وأنا لن أكثر من ملاحظاتي بخصوص بنية الإحالة وقيمة السياق أو التعاقد وأداة التعريف الموجودة بالعنوان... إلخ، كي لا تتيهوا معي داخل تعميمات لسانية أو منطقية نحوية، ولكي لا يتم إخضاع أمر استعجالي من مختلف الجوانب، تاريخياً وسياسياً وعلمياً وفلسفيّاً، لمقتضيات محددة. فأنا على العكس من ذلك، اخترت هذا المسلك من أجل تحديد هذا الأمر الاستعجالي واقتراح بعض الفرضيات الخاصة بطبيعته من أجل مناقشتها.

وللتعرف بشكل دقيق على تفرد الأمر الاستعجالي الذي يثيرنا هنا، أقترح عليكم حجتين إثباتيتين، تتخذان معاً صبغة العمومية، وهي مع ذلك، عمومية فارغة، تسعى إلى تفادي الهنا والآن (l'ici-maintenant) حيث نتموقع جميعاً.

إن أول حجة إثبات وأول عمومية بل وأول فظاظة (trivialité) تتمثل في الإقرار بأن الفلسفة، ليست فقط مشروعاً كونياً من دون أي حدود تاريخية، وطنية، لسانية، بل هي أيضاً مشروع مهيكل على الدوام من طرف أزمته الخاصة، فقد كانت الفلسفة على الدوام تعبيراً عن تجربة أزمتها الخاصة، وتساءلت باستمرار عن مردها الخاص وعن إمكانيتها الخاصة داخل الهيئة النقدية، حيث يتعين عليها إصدار الحكم أو القرار (Krinein)، على معناها الخاص وعلى بقائها، كما يتعين عليها تقييم ذاتها وإثارة الأسئلة حول ألقابها ومشروعيتها. وبهذا المعنى، ستنتمي الحركة النقدية الذاتية، إن صح التعبير، إلى ما هو

أكثر خصوصية ضمن الفلسفة التي ستتكرر وستعيد إنتاج تقليدها الخاص كتعيلم لأزمتها الخاصة وكتربية وتعليم للنقد الذاتي عموماً. وليس من قبيل الصدفة أن يساير هذا التعليم ما أدعوه بجد الاعتداء الإمبريالي للفلسفة نفسها، فالفلسفة هي أنطولوجيا وتعليمها هو بمثابة انسكلوبيديا (موسوعة)، ومن حقها أن تحدد وتموقع كل مناطق الموجود أو الموضوعية. وهي لا تتوافر على موضوع خاص بها، لأنها تشرع للموضوعية بشكل عام. إنها تهيمن نقدياً بالضبط، من أجل وضع الحدود ومنح المشروعية للعلوم المسماة محلية. وباهتماماتها وهيمنتها على حقل المواد والعلوم المحلية، عبر وضع حدود الملكية، فإن الأنطو ـ انسكلوبيديا الفلسفية تجد نفسها في كل مكان، ولن تكون حركتها النقدية الذاتية سوى إعادة إنتاج لسلطتها الخاصة.

وأستسمحكم إذا ما كنت قد ذكرت هنا، بهذه الخطاطة المعروفة جيداً، فالانخراط في الفلسفة وتعليمها يؤكدان في الغالب هذه الخطاطة. وسأموقع هذه الأخيرة كحجة إثبات، دون إقصائها ولا حتى استدعاء الوسائل وتخصيص مدة زمنية لمناقشتها، فلماذا هذه الحجة الإثباتية؟ الجواب هو أننا لم نعد نقيم بكل بساطة، بالمكان الذي يعاد فيه إنتاج هذه الأزمة، فنحن لم نغادرها فحسب، ولهذا السبب لم تتوقف خطاطة هذا التكرار عن إثارة اهتمامنا، بل تجاوزناها بمعنى ما، أو بالأحرى تم تجاوزنا لأننا لم نتمناه مع هذا المكان، فما ندعوه اليوم، عبر استعمال لغة مألوفة، بـ «أزمة الفلسفة» سبق أن ساهم في إقرار ضرورة تاريخية أخرى، ذلك أن ما يحدث «كأزمة» هو استمرارية الفلسفة ذاتها كحرية نقدية ذاتية (وهو عين الشيء)، كمشروع أنطو ـ موسوعي مرتبط بالجامعة (universitas)، باعتبارها تكراراً للذات من خلال لغة القرار

(Krinein) وإمكانية اتخاذه وفق منطق ما هو قابل للإقرار، وبصيغة أخرى، وفق منطق التقابل، سواء كان جدلياً أم لم يكن، وسواء كان جدلياً مثالياً أو مادياً. وسيكون عهد التفكيك (déconstruction)، بمثابة العهد الذي سيتم فيه خلخلة سلطة الفلسفة من خلال كل الهيئات المعروفة كلاسيكياً كهيئات تاريخية، سياسية، اقتصادية، بسيكولوجية، منطقية لسانية... إلخ. والمقصود بذلك سلطتها النقدية الذاتية والأنطو- موسوعية (إنني باستعمالي الاقتصادي لكلمة تفكيك، لا أشير إلى منهج ما حتى ولو كان نقدياً، لأن التفكيك ليس مجرد نقد، ولا يشير إلى تقنية ولا إلى خطاب حتى، سواء كان فلسفيّاً، ميتا ـ فلسفيّاً أو علمياً). وستطال هذه الخلخلة مفهوم «الأزمة» ذاته، باعتباره منتمياً إلى منطق التقابل والتقريرية. وإذا ما أردتم، فإننا سنستعمل لفظة «أزمة الأزمة»، لكن وكما تلاحظون فإن الظرفين يعبران عن اشتراك لفظي فقط، لأن كلمة «أزمة» لا تحمل نفس المعنى مرتين. وحينما تتعلق أزمة الأزمة بنمط إنتاج وإعادة إنتاج ما هو فلسفي وما هو نقدي ذاتي وأنطو ـ موسوعي، فإنها تهم التعليم بطبيعة الحال أيضاً، هذا العنصر المسمى في التقليد الغربي تربية (Paideia)، مدرسة (Skholè)، جامعة (Universitas)، وبالنسبة إلي فإن هذه المفاهيم ليست متماثلة، وهو ما سأعود إليه بعد قليل.

إنني أصف بتعابير جد مجردة، وضعية تحاصرنا نتائجها يومياً وبطريقة حساسة جداً. وأحياناً ما تبدو هذه النتائج رهيبة وصلبة، لكنها تكون أحياناً أخرى منقذة بشكل رهيب وجديدة بشكل لا يطاق. ومما لا شك فيه، أن التزامن المفارق الذي يجمعنا هنا ليس وليد الصدفة، ففي الوقت الذي تخضع فيه مختلف التقاليد الفلسفية الأوروبية، بأشكال متنوعة جداً وغير متكافئة على مستوى موضوعاتها، لهذه الخلخلة التفكيكية التي لا تعني نهاية ولا موت

الفلسفة، في هذا الوقت بالذات يتعين على الشعوب والأوطان والدول داخل هذه القارة التي تسمى أفريقيا تحديد علاقة جديدة بما هو فلسفي، بشكل عملي (ولا يتم ذلك فقط، وفق عملية مفهومية للتعريف بل عبر تشغيل ملموس ومفصل للمؤسسات الثقافية وللسياسات التربوية). إن هذه الشعوب والأوطان والدول ـ التي لا تعني بالضرورة الشيء نفسه، وهو ما يثير ـ كما تعلمون ـ مشاكل خطيرة، مطالبة بتحديد هذه العلاقات الجديدة، بعد قيام حركات التحرر من الاستعمار على اختلاف أشكالها، بل وفي إطار عملية التحرر من الاستعمار الجديد القائمة حالياً. والسؤال المطروح هو: إذا كان مفهوم التحرر من الاستعمار وقبله مفهوم الاستعمار يتوفران على مدلول جذري، فما الذي سيحدث من جراء ذلك هنا؟ ما سيحدث هو أن هذه العلاقة الجديدة بما هو فلسفي، مطالبة كي لا تكون مستعمرة أو خاضعة للاستعمار الجديد، بألا تستورد التكرار الذاتي للفلسفة الغربية ولا أزمتها ولا نماذج هذه الأزمة ولا حتى قيمها المتعلقة بالملكية وإعادة التملك التي تمكنت أحياناً من فرض ضرورتها الاستراتيجية على حركات التحرر من الاستعمار. وتنتمي فكرة الاستيراد، إلى المنطق نفسه. وهنا تبرز الصعوبة العجيبة (النظرية والعملية والسياسية)، فبدل القلب وإعادة التملك ما الذي يمكننا أن نضيفه أو أن نغيره؟ فهذه الصعوبة التي ليست نقدية فحسب، مشتركة بين حركات التفكيك وحركات التحرر من الاستعمار. وأنا أعتقد ـ وأقول هذا باختصار شديد ومن دون ديماغوجية ومن دون نفاق تجاه من استضافوني، أقوله كإفريقي مقتلع الجذور مادمت قد ولدت بالجزائر، بوسط سيكون من الصعب دائماً الإقرار هل كان مستعمِراً أو مستعمَراً ـ بأنه بين فعلية العصر التفكيكي وفعلية عصر التحرر من الاستعمار، يعتبر الخيط التاريخي الناظم، ضرورياً ودالاً وغير مختزل. والقول إنه تاريخي معناه إصدار نعت

بالاعتماد على أحد الموارد المفهومية (مفهوم التاريخ) التي لم تعد أمراً بديهياً. وحينما نعتبر هذا الخيط الناظم لامنتهياً، مثل الفلسفة وتفكيك ما هو فلسفي، فإن مرد ذلك يرجع إلى كون التحرر من الاستعمار لا يمكن أن يصبح فعلياً، سواء اعتمدنا نمط إعادة التملك أو نمط التقابل أو القلب أو الانقلاب. إن هذا الخيط الناظم يعتبر لامنتهياً، لأنه يصل إلى أقصى حد، حيث لا يستعير ولا يستدمج ولا يحتفظ بما يربط الفلسفي بوطن وثقافة ودولة أخرى، وأقصد بذلك نموذجها وواقعها (على افتراض أن هذه الانفصالات تحمل معنى ما)، وبالتالي فهو لا يتبنى نموذج أو واقع أزمتها ولا حتى أسلوب تفكيكها. ذلك أنه لا وجود للتفكيك (بأداة التعريف)، بل هناك فقط حركات فردية لأساليب خاصة بلغة معينة وإستراتيجيات وتأشيرات متنوعة للتفكيك، تختلف من مكان لآخر ومن وضعية لأخرى (تاريخية، وطنية، ثقافية، لسانية بل وفردية أيضاً) وهذا التنوع غير مختزل، لأنه أساسي بالنسبة إلى كل تفكيك.

وسأجازف الآن باقتراح مختصر، أريد عرضه عليكم وإخضاعه لنقاشكم، وهو كما يلي: يقترن جانب من الجوانب الأوروبية للأزمة ـ هذا إذا كانت هناك أزمة فعلاً ـ بالاختلافات الوطنية. ويعتبر هذا الأمر من دون شك، عنصراً ثابتاً بالنسبة إلى الفلسفة ولأزمتها وللفلسفة كأزمة وكوحدة لا تطرح إلا في إطار هشاشتها النقدية. إن الاختلافات الوطنية القائمة بأوروبا كما تعلمون لا تفصل بشكل صارم بين الاختلافات اللسانية ولا بين الاختلافات القطرية، فمقابل هذه التعددية التي لا يمكنني تفكيك خيوطها هنا، توجد اختلافات فلسفية، لا تنحصر في مسائل الأسلوب والمنهج ولا حتى في الحقل الإشكالي بالمعنى الاتفاقي لهذه الألفاظ، وبدعوى برانيتها، فهذه الاختلافات تكون أحياناً خطيرة للغاية (مثل الاختلاف بين الفلسفات

المسماة قارية والفلسفات المسماة أنجلو ـ ساكسونية) إلى الحد الذي تغيب فيه أدنى شروط التواصل والتعاون في ما بينها، فلم تعد هناك ضمانة لوجود أدنى تعاقد بخصوص سنن مشترك، وأنا حينما أتحدث عن السنن، لا أقصد فقط العنصر اللساني لقواعد هذا التبادل، فداخل نفس المساحة اللسانية، مثلاً الأنجلوفونية البريطانية أو الأميركية، يمكن لنفس التشويش أو الكثافة، منع التواصل الفلسفي، بل والتشكيك في وحدة ما هو فلسفي وفي المفهوم أو المشروع الذي يفترض وجوده خلف كلمة «فلسفة» التي لن تكون في كل مرة، سوى خدعة جناسية. وقد استحضرت هذين المثالين (اللغات المحلية والأوروبية المسماة قارية وتلك المسماة أنجلو ـ ساكسونية)، لأن من خلالهما وضمن كل التحديدات الأخرى المتعددة الجوانب (surdéterminations) تتقاطع معطيات المشكلة ذات الخصوصية الإفريقية وهي المشكلة أو الإشكالية التي لا تطال فقط هذا المضمون أو ذاك (كالتعليم الفلسفي أو الفلسفة وتطور العلوم... إلخ)، بل أيضاً دقة ووحدة «ما هو خاص بأفريقيا». وكيفما كانت عملية التحرر من الاستعمار وتشكيل أو إعادة تشكيل الثقافة الوطنية أو القطرية، كيفما كانت الاستراتيجيات والسياسات اللسانية بمختلف البلدان الإفريقية، فإنه يتعين أن نأخذ بعين الاعتبار ما يجري، ما يسري وما لا يسري بين هاتين المساحتين أو القوتين السياسيتين والفلسفيتين الأوروبيتين، فقد ظلتا مهيمنتين لدواع وأسباب عديدة. وإذا كانت وحدة ما هو فلسفي، تبدو هشة وغامضة عبر هذه الاختلافات الوطنية أو غيرها، فكيف ستحدد جوانب هذه الأزمة داخل مساحات ثقافية وسياسية غير أوروبية، وإن كانت موسومة نوعاً ما، بهذه الأنماط من الفلسفة الأوروبية؟ طبعاً، إن هذه الهيمنة لا تأخذ بالضرورة شكل هيمنة سياسية واقتصادية يسهل التعرف عليها، سواء كانت استعمارية أو استعمارية جديدة ـ ونحن نعلم بأن هذه الهيمنة

يمكن أن تمارس أيضاً بواسطة اللغة الفلسفية في أوسع دلالاتها، عندما تتراجع الأشكال الأخرى للهيمنة الأكثر إبهاراً ورمزية. وبما أنني أفترض بأن السؤال الأساسي للغة سيتم استحضاره في هذه الحلقة الدراسية، فإنني أريد تقديم تعريف من دون مقدمات ولا براهين ـ نظراً إلى ضيق الوقت ـ لمقترح يخص مبدأ السياسة اللغوية في هذا المجال، ويمكن إخضاعه للفحص وللمناقشة. ويتعين علينا هنا تفادي السقوط في نزعة لسانية (linguisticisme) أو مركزية عقلية (logocentrisme) تزعم حل كل المشاكل بقرارات إدارية حول اللغة واللسان أو الخطاب. ومع ذلك، فإن هذه الوضعية المتمركزة حول العقل هي التي ستجعل المعطى اللساني، وبشكل مفارق، في وضع ثانوي، جاعلة من اللسان وسيطاً شفافاً أو عرضاً خارجياً. أما المبدأ الذي أريد الإعلان عنه بشكل إجمالي، فهو كالتالي: ليس هناك مجال للاختيار، والاختيار الذي لا مجال له ليس قائماً بين لسان وآخر أو بين مجموعة ألسن وأخرى ـ مع ما يترتب عن ذلك من نتائج ـ فكل نزعة لسانية أحادية وكل نزعة منطقية أحادية، تدعم التحكم والحزم. وعبر المعالجة المختلفة لكل لسان، عبر تلقيم الألسن بعضها ببعض واللعب بتعدديتها وتعددية سننها داخل كل متن لساني، يمكننا أن نقاوم في الآن نفسه، الاستعمار والمبدأ الاستعماري عموماً (وأنتم تعلمون تأثيره الذي يتجاوز المناطق الخاضعة للاستعمار) وهيمنة اللسان أو الهيمنة التي تحصل بواسطته.

أما الفرضية المتضمنة في هذا الملفوظ، فهي أن وحدة اللسان هي مجرد مظهر خادع، تم تنصيبه والتلاعب به، ففي كل مرة توجد ألسن داخل اللسان الواحد، كما أن الدقة البنيوية لنسق اللسان، هي في الآن نفسه عبارة عن معتقد وضعي للسانيات وظاهرة غير موجودة، وهو ما حاولت البرهنة عليه في موضع آخر. وتترتب عن هذه المعطيات نتائج سياسية بل تشكل تيمة سياسية من جميع

جوانبها، كما أنها تخترق الفضاء الذي يعيد الفلسفة إلى العلوم. وأريد بهذا الخصوص أيضاً، الاقتصار على ملفوظ إجمالي لمقترح محدد، يتعلق بنوع من الإكراه المزدوج (Double Bind) وبإقرار مزدوج ومتناقض وبمطلبين متنافرين ومتزامنين، فإذا انطلقنا من واقعة أن كل لغة فلسفية تحتفظ برباط لا يختزل ضمن لغة مسماة طبيعية (أو لغة أم)، ومن كون اللغة العلمية، تتجه على العكس، صوب الصورنة (formalisation) المتنامية، فإن هذه القطبية تنظم وتحرك جبهة غريبة. ذلك أن الاستقلالية المتزايدة للعلوم وللسلطات التقنية والعلمية التي لا تنفصل فيها هذه عن تلك، تسعى إلى الانفلات (عبر الصورنة والتقنين الأكسيومي الذاتي واستحواذ العلم من جديد على الهيئات الإبستيمولوجية... إلخ) من قبضة السلطة الفلسفية باعتبارها علم العلوم وانطولوجيا عامة ومنطقاً مطلقاً وأنطو ـ موسوعة. من هنا، فإن العلوم تسمح بفعالية وفي الآن نفسه، بمقاومة السلطة السياسية الأحادية المنطق والتي تمارس من طرف القوى الوطنية أو القارية، عبر الفلسفة. ولا تمارس هذه السلطة فقط من خلال «الأيديولوجيا» برمتها (وأنا استعمل هذه الكلمة هنا بنوع من التساهل، علماً بأنني على وعي بضرورة تفكيكها) وعبر نوع من التمركز الفلسفي والأحكام النهائية والهيمنة الأنطو ـ موسوعية، بل تمارس أيضاً وفي ارتباط مع ما سبق، انطلاقاً مما يربط مشروع الهيمنة هذا بسلطة أو بعائلة من اللغات الطبيعية الأوروبية. وفي هذا الإطار، فإن كل حركة قائمة على الصورنة (وهناك حركات عديدة من هذا القبيل داخل اللغة الفلسفية ذاتها، مثلما توجد «خاصية لسانية طبيعية» داخل اللغات العلمية)، تنمي وسائل مقاومة الهيمنة الأنطو- موسوعية، وهو ما يعني أيضاً للتذكير، بنية الدولة ومفهومها الذي يمكن الإبانة عن عدم انفصال تاريخه وهندسته عن هذه الهيمنة الفلسفية.

بالمقابل ـ وهذا هو سبب حديثي عن الإكراه المزدوج والجبهة الغريبة ـ يمكن لتطور العلوم أن يتضمن عدة مخاطر. وفي هذا الإطار، فإن باستطاعة النقد الفلسفي في شكله الكلاسيكي أو في شكله المتخصص في اكتشاف الموضوعات الفلسفية (philosophèmes) المتضمنة بشكل وثوقي داخل الخطاب العلمي المزعوم، أن يتسم بالفعالية اللازمة. ومن المؤكد، أن تطور العلوم في حد ذاته، ليس هو السبب في هذه المخاطر، لكن، ماذا تعني عبارة «في حد ذاته»؟ فمن جهة العلوم الفيزيائية ـ الرياضية أصبح الاستثمار التقني ـ الاقتصادي مرتبطاً أكثر فأكثر بالعملية العلمية «في حد ذاتها». وما ندعوها «سياسة العلم»، لم تعد بهذا الخصوص مادة ثانوية، وليس هناك تصور للعلوم لا يأخذها بعين الاعتبار مباشرة، سواء كان ذلك عن وعي أو عن لاوعي. وهنا يتعين التحلي بيقظة نقدية واستخدام أدوات التحليل وصيغ للمساءلة وخطاطات إشكالية متعلقة بالنقد الفلسفي، تفترض معرفة جيدة بتاريخ الفلسفة كتاريخ وكتركيب لإمكانيات مفهومية. ومن واجب الدولة التي تهدف إلى إبعاد سياستها العلمية عن تأثير القوى المناوئة لها والتي يمكنها أن تترعرع في حقل النزعات الوثوقية والظلامية الما قبل علمية أن تكون الفلاسفة وأن تعمل على توسيع مجال التحليل الفلسفي داخل برامجها التربوية. صحيح أن هذا النقد الفلسفي يوجه سهامه في بعض الأحيان، ضد الدولة أو القوى الخاصة التي استحوذت لفترة معينة على سلطة الدولة، وفي هذه الحالة، يبرز الجانب المراوغ للمشكلة النظرية والاستراتيجية، إذ من الصعب دوماً معرفة أين تتموقع الدولة.

وما قلته قبل قليل بخصوص العلوم الفيزيائية ـ الرياضية، ينطبق أكثر على العلوم المسماة إنسانية، سواء تناولناها منفردة أو مجتمعة، فهي تهيئ حقلاً متميزاً للاستثمارات الأيديولوجية الأكثر سذاجة

والأكثر عرضة للتلاعب من طرف قوى ومصالح سياسية واقتصادية وغيرها. وكطريدة سهلة وثمينة، تخضع العلوم الإنسانية لمراقبة كل ما هو قبلـنقدي وقبلـفلسفي وقبلـعلمي أو قبلـإبستيمولوجي، وما يأخذ هنا شكل عقدة (nodosité) وما يمنحها بنية الإكراه المزدوج، هو أن الما قبلـنقدي الذي يحجز أو يساهم في تأخر العلوم المسماة إنسانية، غالباً ما يكون من طبيعة فلسفية، ففي كثير من الأحيان، تعمل رواسب الموضوعات الفلسفية القديمة، بهذا القدر أو ذاك من الوضوح، على تحديد خطابات هذه العلوم بشكل مسبق. وطبعاً، سيكون من الصعب تحديد منزلة الدولة ـ التي يمكن أن تكون أيضاً منزلة القوى التي تمثلها في مرحلة معينة ـ عندما يصبح من الضروري تطوير العلوم وأدواتها النقدية وكذلك الفلسفية وأدوات التفكيك الفلسفي.

للإجابة على هذا المطلب الاستعجالي، يجب التخلي عن حجة إثبات ثانية لها علاقة محددة بمسألة الدولة، كما تتخذ أيضاً ولأول وهلة، شكل تعميم لاتاريخي، فقد كانت الفلسفة على الدوام ومن حيث ماهيتها، مرتبطة بتعليمها أو على الأقل ببيداغوجيا ستصبح في مرحلة معينة من التاريخ «تعليماً» بالمعنى الضيق للكلمة بحيث تتداخل في إطاره الممارسة التربوية بمفهوم معين أو مؤسسة معينة للعلامة. وفي جميع الأحوال، لم يتم أبداً تصور ولا معايشة الفلسفة، من دون هذه العلاقة الجدلية ـ البيداغوجية التي ندعوها اليوم «تعليماً». وبالتالي، وبفعل الأسباب التي ذكرتها قبل قليل، فإن الأزمة الدائمة والمؤسسة والمشكلة للفلسفة، ستكون باستمرار وفي الآن نفسه، أزمة ما هو بيداغوجي. لكن إذا أردنا موضعة ما يحصل لنا اليوم، فيجب أن ننتقل من التعميم الفضفاض لهذه الخطاطة، إلى تحديد تاريخي وجغرافي وسياسي وزمني، أكثر دقة وصرامة. إنها

اللحظة التي أصبحت فيها بنيات التعليم الفلسفي بأوروبا، خاضعة بشكل مباشر أو غير مباشر للدولة.

ولا أريد هنا، الانخراط في تحليل هذه العملية التي بدأت في النصف الأول من القرن التاسع عشر، لكنني ألاحظ بأن معاصرتها للحملات الاستعمارية الجديدة لم تكن وليدة الصدفة، وبأن فرض الاستعمار لنماذج بيداغوجية محددة، في ما يخص النموذج الفرنسي على الأقل (وهنا يجب استثناء بيداغوجيا البعثات المرتبطة بالنماذج ما قبل الثورية وما قبل تدخل الدولة)، أدى إلى إقرار بنيات الدولة التي كانت في طور التشكل بفرنسا. هكذا، فإن نوعية أزمات التعليم الفلسفي ستكون وثيقة الصلة بظاهرة تدبير الدولة لمختلف الشؤون، وسواء تعلق الأمر بالدول الأوروبية المختلفة أو بالدول الإفريقية التي قد تكون بنيات تدبيرها ـ للمجال المدرسي والجامعي على الخصوص ـ مماثلة للنماذج الأوروبية، وقد تبتعد عنها أو تعارضها أيضاً. أما كيف تمكن عملية التدبير هذه من تنظيم العلاقات بين الفلسفة وتعليم العلوم، بين العلوم المسماة إنسانية والعلوم الأخرى، فتلك مسألة لا يمكن أن تختزل ضرورتها في التساؤل عن أزمة التعليم الفلسفي. وعلى هذا المستوى من التعميم تبدو لي المسألة ملائمة لكل من «أوروبا» و«أفريقيا». وأنا أضع هاتين الكلمتين بين مزدوجتين، للأسباب التي ذكرتها من قبل. كما أنني غير مقتنع بوحدة الفلسفة (الأوروبية أو الإفريقية) مثلما لا أثق اليوم في وحدة ما هو «أوروبي خاص» وما هو «إفريقي خاص»، لأن أزمة الأزمة قائمة هنا. وإذا ما كان نقد «الإثنو فلسفة» يبدو مشروعاً، سواء بالنسبة إلى أوروبا أو بالنسبة إلى أفريقيا (وهو يحيل في الحقيقة على مشروع إعادة التملك وعلى قيمة الخاص، الشائعة داخل كل فلسفة)، فإنني أعتقد بأن تجذير هذا النقد ضروري، بحيث لا يستثني أي معيار

للتوحيد أو المماثلة الأساسية، خصوصاً ما ينتمي إلى المجال الجغرافي. وإذا ما اعتبرنا بأن هناك علاقة دائمة وعميقة بين أزمة التعليم الفلسفي هذه وأشكال التدبير المتبعة من طرف الدولة، فإن هذه الأشكال ستختلف بحسب كيان الدولة، حتى ولو كان هذا الكيان قد تشكل حديثاً وتميز بعدم الاستقرار أو بالطابع المؤقت.

من الواضح إذن، أنني لن أتحدث هنا عن أزمة التعليم الفلسفي بأفريقيا نفسها، لأنه ليس لدي ما أقوله لكم بهذا الصدد. واعتباراً للعموميات التي ذكرتها، فإنني أشك في تضمن هذه «الأزمة» لوحدة ما، حتى ولو كانت وحدة الأزمة، اللهم إذا ما كانت مرتبطة بأزمة الوحدة الإفريقية، وهذه مسألة أخرى. وفضلاً عن ذلك، ليست لدي الوسائل ولن أدعي تعليمكم أي شيء عن تنوع الوضعيات الإفريقية. وأخيراً فإن مشهد أوروبي أو أورو ـ إفريقي، وهو يقوم بتشخيص أزمة التعليم الإفريقي أمام فلاسفة وباحثين ومدرسين أفارقة، يبدو مثيراً للسخرية بشكل لا يطاق. سأحدثكم إذن عن شيء آخر. وإذا ما كنت سأقدم لكم الآن شهادة محدودة حول تجربة الأزمة بفرنسا، فإنني لا أسعى من وراء ذلك، إلى تصدير «نموذج» للأزمة ولا تقديم حل لوضعية «حرجة». هكذا، سأقوم ضمن، هذا العرض الموجز بانتقاء بعض ملامح الوضعية الفرنسية التي يبدو أن تحليلها ومناقشتها، سيسمحان بتحديد شبكة من المماثلات المفترضة والمتجاوزة للإطار الفرنسي. لننتبه أولاً إلى أمر مثير مرتبط بأزمة هيكلية وقديمة، تتعلق بالتدخل المباشر للدولة في جهازها التربوي. فما سمي بإصلاح هابي (la réforme Haby)، وضع منذ سنة 1975 مجموعة من الإجراءات التي كانت ستؤدي بسرعة ـ وهذه العملية جارية الآن ـ إلى الإلغاء شبه التام للتعليم والبحث الفلسفيين بفرنسا. ولا يمكنني هنا، أن أحلل بتفصيل إجراءات ومنتظرات هذا الإصلاح، فهو لم يعمل، ولأسباب عديدة، إلا على تكريس سياسة

قديمة، هدفها الأساسي في ما يخص الفلسفة، هو التقليص الشديد للتعليم الفلسفي بالثانويات وتحديداً بالقسم النهائي الذي يشكل إحدى خصوصيات النموذج الفرنسي في التعليم الثانوي. وتتعدد الدواعي الصريحة والضمنية لهذا الإصلاح، وهو ما يتطلب تحليلاً مطولاً. وسأقتصر في هذا الإطار على النقط التالية:

1 ـ هناك ضرورة تقنية واقتصادية ـ عند مرحلة معينة من التطور وعند بلوغ السوق مستوى معين داخل المجتمع الصناعي ـ تستدعي تحويل وجهة عدد كبير من الطلبة وإبعادهم عن المواد التي تعتبر في فرنسا «أدبية» وغير علمية. وعندما أتحدث عن «الضرورة»، فإنني أنقل التأويل المهتم لبعض التكنوقراطيين أو وكلاء النظام القائم، ولا أعني الضرورة الموضوعية. وقد كانت لامردودية الفلسفة في هذا المجتمع الصناعي ـ والمقصود هنا لامردوديتها الفورية ـ والتي تتقاسمها مع كل «المواد الإنسانية»، وخصوصاً التاريخ، مبرراً كافياً منذ سنوات لممارسة توجيه فعال، بل عنيف وجامح، لأفضل التلاميذ نحو المواد العلمية بالثانوي. وعلى الرغم من كون هذه السياسة «التقنية ـ العلموية»، تستجيب لمتطلبات السوق الرأسمالية، بل وأحياناً لمطلب صريح مصاغ من طرف ممثلي أرباب العمل الفرنسيين، إلا أنها على الأرجح، ستظل قائمة في جوهرها، داخل التدبير المؤسساتي المدعو «يسارياً» في إطار نفس المجتمع التقني ـ الصناعي، خصوصاً إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الواقع الحالي للفلسفة ولفلسفة التربية لدى أحزاب اليسار التقليدي، فنحن لا نلتمس في برامجها سوى إعلانات عن إصلاحات ثانوية، أما الفكرة الأساسية للتربية، فتظل هي نفسها. لذلك، عندما نظمت مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي (GREPH) ـ والتي سأتحدث عنها بعد قليل ـ عملها النضالي ضد إصلاح هابي، فإنها لم تكن تسعى فقط إلى اتخاذ مواقف متميزة عن أحزاب اليسار والنقابات (رغم أنها أقامت

معها بعض التحالفات في هذه المرحلة أو تلك من النضال)، بل لأنها كانت مقتنعة أيضاً بأن هذا النضال مطالب بالاستمرار في الأفق الانتظاري لمجيء اليسار إلى السلطة. وكنا نعلم آنذاك، بان الصراع سيكون مختلفاً، ولربما أسهل، وسيتم داخل ميدان جديد. غير أننا لم نكن متفائلين كثيراً، إذ كان من اللازم الاستمرار في النضال لتفادي هيمنة نفس التأويل المفروض من طرف إكراهات السوق الداخلية والعالمية والانحياز إلى الأنظمة التربوية للبلدان الصناعية الأخرى (الأوروبية بالخصوص، في إطار ما يعرف بوحدة أوروبا)، وحتى لا يفرض نفس التأويل ونفس السياسة، داخل سلطة اليسار. وكما هو معلوم، فإن هذه التخوفات المعتدلة كانت متفائلة في الأشهر القليلة الماضية[2].

2 ـ هناك دافع آخر لإصلاح هابي، لم يتم الإعلان عنه، وهو «تدمير قسم الفلسفة»، عبر حرمان قاعدة عريضة من تلاميذ الثانوي، من ممارسة النقد الفلسفي والسياسي والتاريخي أيضاً، لأنه ومنذ القرن التاسع عشر، كان تهديد قسم الفلسفة بفرنسا يقترن، لذات الأسباب السياسية، بتهديد لتعليم التاريخ. وقد كان قسم الفلسفة هو المجال الوحيد الذي يمكن في إطاره، معالجة الحداثة النظرية وقضايا الماركسية والتحليل النفسي مثلاً. وهذا الأمر لم يكن في متناول أولئك الذين لم يتسن لهم أتباع هذا التخصص، لا من قبل ولا من بعد، وفي جميع الأحوال فإن عددهم سيكون محدوداً ولن يتعرفوا على مثل هذه القضايا قبل الدراسات الجامعية. وبعد سنة 1968، تضاعفت علامات المراقبة القمعية إزاء القسم النهائي وإزاء بعض التلاميذ والأساتذة.

---

(2) يلمح دريدا هنا إلى الفشل الذي لحق اليسار في المعركة الانتخابية.

3 ـ نتيجة خنق التعليم الفلسفي منذ المرحلة الثانوية، ستترسخ أيديولوجيا لانقدية ومحتويات فلسفية ضمنية لكن محدودة جداً، وستنساب بالضرورة داخل المواد الأخرى. ويتعلق الأمر على الخصوص بالمواد «الأدبية» (اللغات والآداب الفرنسية والأجنبية)، وأيضاً ـ وهذه نقطة أساسية ـ المواد التي تندرج ضمن ما يسمى بـ «العلوم الإنسانية» وتحديداً العلوم الاقتصادية والاجتماعية التي يسعى المقررون إلى توسيع قاعدتها بالثانويات. وليست هناك أي مؤاخذة على مثل هذه المواد من حيث المبدأ، شريطة ان تدرس بطريقة نقدية وألا تخضع مباشرة أو بشكل غير مباشر، لإلزامات أيديولوجية (impératifs idéologique)، أو تقنية اقتصادية. والحال، أن كل الشروط الفعلية والملموسة لتعليم هذه المواد، تثير المخاوف من أن تصبح «العلوم» المسماة إنسانية، اقتصادية واجتماعية، موضوعاً لخطابات غير نقدية مليئة بمضامين أيديولوجية محددة، فإصلاح هابي لا يشكل نقيضاً للفلسفة، بل يمثل تفضيل هذه البنية المؤسساتية على تلك، ضمن وضعية تاريخية وسياسية. وعلى الرغم من أن مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي لم تتأسس كرد فعل ضد مشروع هابي الإصلاحي، وعلى الرغم من أن خطابها التمهيدي (الذي سأقرأ بعض مقاطعه خلال المناقشة) سابق على هذا الإصلاح، فإنها امتدت لتشمل كل ربوع فرنسا وتمكنت من التعريف بمواقفها وبرامج أبحاثها ونشاطها، ضمن السياق الاستعجالي الذي ولده المشروع الحكومي. وبدل بسط مجمل خطابها الذي حاولت عرضه منذ بضع سنين، يبدو لي من الأفضل، تحديد الموقف المتميز الذي اتخذته إزاء إصلاح هابي، في فترة كانت تبدو لي فيها «الأزمة» استعجالية ومثيرة أكثر. وأعتقد بأن هذا الموقف يكشف عن إشكاليتنا برمتها.

فقد عارضت هذه المجموعة في الآن نفسه، القوى المتمثلة في

الموقف الحكومي، أي السياسة الهادفة إلى زوال التعليم الفلسفي، والقوى التي تريد بشكل محافظ، إبقاء وضع القسم النهائي على ما هو عليه.

وفي الواقع، فإن هذين الموقفين اللذين يبدوان متعارضين، سيؤديان بفعل واقع التدريس بالأقسام النهائية والسياسة التربوية العامة، إلى نفس النتيجة، ألا وهي الخنق التدريجي لكل تعليم فلسفي. ويتجلى تميز مجموعة الأبحاث هذه، ليس فقط في مطالبتها بأن يستمر تعليم الفلسفة بالقسم النهائي، بطريقة غير اختيارية وغير ثانوية، بل بإعطاء الفلسفة الحق المعترف به لباقي المواد، أي أن تدرس تدريجياً وعلى مدى «طويل» ابتداء من الأقسام «الصغرى». ويقتضي هذا الأمر طبعاً، بلورة جديدة وعامة للمضامين وللمناهج وللعلاقات بين المواد... إلخ وهذه، العملية الجديدة هي التي تشغل الفرق المشكلة داخل مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، بحيث تشمل مدرسي الثانوي والعالي والتلاميذ والطلبة. طبعاً، فإن الأمر لا يتعلق فقط بمجموعة مهتمة بالأبحاث النظرية، بل أيضاً بحركة تهدف إلى التدخل على مستوى المؤسسة، وفق طرق سياسية خاصة، مغايرة لطرق الأحزاب والنقابات (فاستقلاليتنا بهذا الخصوص ثمينة ومطلقة، رغم انتماء البعض منا لتنظيمات حزبية ونقابية)، ومغايرة أيضاً لطرق التنظيمات المهنية والتعاضدية. وبإمكاني إذا ما رغبتم في ذلك، تقديم توضيحات أكثر حول النصوص والحجج المتعلقة بما سميناه في البداية «تقدم» التعليم الفلسفي.

لقد كنا نهدف من خلال شعارنا، خلخلة الأساس السياسي - الجنسي، الذي كان يفتح باب التعلم الفلسفي فقط أمام شباب تتراوح أعمارهم ما بين سبع عشرة وثماني عشرة سنة، ينتمون في الغالب إلى طبقة اجتماعية محددة ويأتون إلى الفلسفة، بعد أن تكون المواد

الأخرى (وتحديداً «الإنسانيات» أو العلوم المسماة «إنسانية») قد لعبت دورها الأيديولوجي المطلوب. وبدل أن أعرض عليكم كل الحجج بهذا الخصوص (وهي تتعلق كما تلاحظون بالتقليد الفلسفي برمته وبتعليمه، لأن رهان السن هو مؤشر عام لذلك)، بدل أن أتحدث عن الصراعات والتجارب التي تم خوضها حول هذا الشعار، يبدو لي من الأفضل، التوقف عند الأسباب التي جعلتنا نتخلى عن لفظة «تقدم» وتعويضها بلفظة «امتداد». وأنا أرغب في الوقوف على هذا الأمر، لأنه يهم دور الدولة في هذه الأزمة ونوعية القوى التي تدعي خدمتها والاعتماد عليها، حتى ولو كانت هذه القوى «تقدمية» أو من «اليسار».

فما الذي حصل؟ ظهر داخل المجموعة وبسرعة، نوع من الالتباس المرتبط بالكلمة، إن لم نقل بالشيء المسمى «تقدم» التعليم الفلسفي. وتساءل الجميع عما إذا لم يكن توزيع التعليم الفلسفي على مدى سنوات، يتضمن مجازفة مؤدية إلى التشتت والتفكك الإمبيريقي، أو إلى تكرار التعليم التقليدي عبر إضعافه وجعله في متناول الانحرافات الأيديولوجية، أو إلى تذويبه داخل مواد غير فلسفية، أو إلى تمديد الهيمنة (imperium) الفلسفية ضمن هذه الوضعية السياسية أو تلك، وهي هيمنة فلسفة معينة، أصبحت بشكل مفاجئ، فلسفة رسمية أي فلسفة الدولة التي تنتشر كعقيدة على مدى سنوات الدراسة. وفي هذه الحالة، فإن شعار التقدم يعيد إنتاج، بل يزيد من استفحال وضعية يراد تحويلها جذرياً. أمام هذا الاعتراض الذي أخذناه بجدية، لأننا سبق أن توقعناه داخل مجموعتنا، كان جوابنا المبدئي كالتالي: مما لا شك فيه أن تيمة التقدم مستمدة من أكثر البيداغوجيات تقليدية. ويتعين علينا ألا نستقبلها كأمر جديد وألا «نقدّسها». لكن، كان من اللازم إستراتيجياً، بالنسبة إلى التعليم

الفلسفي وفي فترة محددة من الصراع، المطالبة باحترام المعايير التقليدية التي مكّنت مواد أخرى، من أن تدرس على مدى طويل، بشكل مشروع ومتقدم تدريجياً. وعند تحقيق هذا الامتداد المشروع المسمى «طبيعياً» يمكن الخوض في نقاشات أسهل، تضع مضامين وأشكال التعليم والتمفصلات والتواصلات القائمة بينها والمتواجدة خارج المدرسة أيضاً. وقد كانت مقترحات مجموعة الأبحاث، بشأن التقدم، تروم كل هذه التحولات العميقة. وأريد أن استشهد هنا، بمقطع من البيان الذي يعبر على ما أعتقد، عن الانشغال الأساسي للمجموعة، والذي أقترحه عليكم للمناقشة، لأنه يحمل مغزى عاماً، يتجاوز السياق الفرنسي المحدود الذي صيغ في إطاره: «طبعاً، إذا كنا بذريعة التقدم، سنقيم من جديد تعلماً أو تدريباً مشكوكاً في غايتهما، وإذا كنا سنقدم تكويناً موجّهاً كتقدم نحو التحقيق المتناغم لغاية معينة، فيجب بكل تأكيد مقاومة مثل هذا الامتلاك الجديد الذي ستتجلى خطورته (أو احتياطه) بشكل دائم، وسترتسم بهذا الخصوص جبهات جديدة.

لكن، عندما لا تعود الفلسفة مقتصرة على قسم واحد، فإن توسيع مجالها سيجعل العمل والتبادلات النقدية والنقاشات والمواجهات أكثر فعالية. وعلى أي حال، فمن المؤكد أن رفض توسيع قاعدة التعليم الفلسفي بذريعة أن حجة «التقدم» لا تحل كل المشاكل، وبأنه من الممكن إعادة تملكها من طرف الخصم، يعني تقديم حجة مخادعة، بغضّ النظر عن حسن أو سوء النية الثاوية خلفها، فهي مخادعة ولا مستقبل لها، وهو ما تأكد في حينه. لذلك، يتعين من الآن، العمل على خلق شروط امتداد وتحول التعليم المسمى فلسفيّاً وفتح نقاشات والقيام بتجارب وإشراك أكبر عدد من المدرسين والطلبة والتلاميذ، ليس فقط داخل «مادة»

الفلسفة، وليس فقط داخل المؤسسة المدرسية. وهذه العملية جارية الآن، بحيث تجلت معالمها وبرز حقل الصراع الذي سيتم في إطارها»[3].

ومنذ ذلك الحين، ضاعفت مجموعة البحث من أنشطتها وتحددت فرق العمل وامتد تأثير شعاراتها الأولى، خصوصاً ضمن ما ندعوه اليوم، ضرورة «تحريك» الهيئة التعليمية وهي العملية التي تتجلى عبر حركة ولاتراتبية وانتشار المدرسين وفق أنماط جديدة «للتكوين». وسنعود إلى هذه المسائل خلال المناقشة، إذا ما رغبتم في ذلك. وما أريد إقراره أو على الأقل تسميته، إن لم أقل تحليله قبل الختام، يهم أنواع الصعوبات التي تواجهها مجموعة البحث هذه في عملها النظري ونشاطها النضالي. ولربما لن يكون هذا التصنيف في عموميته، مقتصراً على المشهد الفرنسي، فقانون هذا التصنيف يستند على ضرورة وأحياناً على استحالة الصراع على واجهتين، من خلال مضاعفة غايات وإيقاعات هذا الصراع.

1 ـ فمن جهة، نعتقد بأن من واجبنا إقرار وحدة المادة الفلسفية ضد كل التوجهات المغرية للعلوم الإنسانية (تحليل نفسي، سوسيولوجيا، اقتصاد سياسي، إثنولوجيا، لسانيات، سيميوتيقا أدبية... إلخ) وعبر هذه الوحدة ترسيخ القوة النقدية للفلسفة وللإبستيمولوجيات الفلسفية. ومن المؤكد أن هناك أزدياداً في أعداد المدرسين الذين يميلون إلى هذه التوجهات وبالتالي إلى الحد من اليقظة النقدية لتلاميذهم أو طلبتهم خلال عملية التكوين، لمواجهة

(3) Jacques Derrida, «Réponses à la nouvelle critique, mai-juin 1975,» dans: Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, [textes de] Sylviane Agacinski, Michel Bel Lassen, Roland Brunet, Michel Cresta... [etc] (Paris: Flammarion, 1977), pp. 457-458.

المضامين الأيديولوجية والوثوقية أو الموضوعات الفلسفية الماقبل نقدية المتربصة، دوماً لخطاب العلوم الإنسانية.

لكن، ومن جهة أخرى، لا نريد أن نتحمل مسؤولية ما قد يترتب عن شعار «وحدة وخصوصية المادة»، من مواقف رجعية بل وظلامية أحياناً، لأنه غالباً ما يستخدم من طرف الممثلين الشرعيين للمؤسسة، أي الأعضاء الرسميين، فنحن نناضل إذن، من أجل ترسيخ فكرة الخصوصية الفلسفية إلى حد ما، لمواجهة التشتت الشبه علمي والضعيف فلسفيّاً، وأيضاً لتوسيع مجال العلمية في التعليم، وإن كان يبدو مهدداً لتصور بعض الفلاسفة للوحدة «المحمية» لمادتهم. وكما تعلمون، فإن بإمكان هذا التناقض أو قانون هذا الإكراه المزدوج الذي تحدثت عن حتميته بنوع من الفظاظة، أن تكون له تأثيرات ملموسة على ممارستنا. ولمعالجته بشكل عميق، يتعين طبعاً استخدام خطاب مطول وقوي حول ما هو علمي وما هو فلسفي وحول الأزمة التي تتجاوز ما أراد هوسرل (Husserl) تفاديه، من خلال عنوان مؤلفه: **أزمة العلوم الأوروبية**[4] (*La crise des sciences européennes*)، أو **أزمة الإنسانيات الأوروبية والفلسفة**[5] (*Crise de l'humanité européenne et la philosophie*).

2 ـ لقد حاولت مجموعة الأبحاث في التعليم الفلسفي، أن تكون مستقلة عن الدولة وعن جميع مقررات الفلسفة التي تبرمجها

---

(4) Edmund Husserl, *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, traduit de l'allemand et préfacé par Gérard Granel (Paris: Gallimard, 1976),

وقد صدر مترجماً عن الألمانية عن المنظمة العربية للترجمة بعنوان: إدموند هوسرل، **أزمة العلوم الأوروبية والفنومينولوجيا الترنسندنتالية**، ترجمة إسماعيل المصدّق (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2008).

(5) المصدر نفسه، ص 347 وما يليها.

وعن أنماط التعليم والممارسات العلمية وكل أشكال التكوين وإعادة الإنتاج التي تحدد الدولة من خلالها غايات النظام التربوي. كما حاولت التحكم في انتقاداتها وإشكالياتها ودوافع نشاطها وفي علاقتها بالقانون المهيمن للسياسة وللأحزاب وللتنظيمات النقابية والجمعيات المهنية. وبدل أن تستخدم كعامل مناهض للعمل السياسي، فإن هذه الحرية ـ النسبية ـ وهذه المسافة من دون تجرد، ستسمحان لنا على العكس، بتسييس الأمور من جديد وبتحويل السنن السياسي المهيمن وبجعل مناطق المساءلة التي كانت منفلتة من السياسة لأسباب محددة وهامة، خاضعة لها. ونحن لا نسعى من خلال هذه الحرية ـ بالنسبة ـ تجاه بنيات الدولة، إلى مواجهة الدولة في ذاتها، بل نريد تحديداً، التحرر من قوى خاصة، تروم عبر سيطرتها على أجهزة الدولة في مرحلة معينة، تمرير سياستها الخاصة بالعلم والفلسفة، فعلاقتنا بالدولة، وعلى عكس ما يعتقد، ليست بسيطة ولا واضحة. إن عقلانية الدولة لا تبدو لنا معطاة لوحدة ما هو فلسفي فقط، بل إنها تمثل أقوى وسيلة لمناهضة قوى أو مصالح الطبقة التي تستفيد من النزعة التجريبية أو من الفوضى السياسية، وبذلك فنحن لا نريد التخلي عنها.

ويبقى مع ذلك، أن العقلانية الفلسفية للدولة، في شكلها الأكثر اكتمالاً (سواء في صيغة اليمين أو اليسار الهيغلي، الماركسي أو غير الماركسي)، مطالبة بالخضوع للمساءلة (النظرية) وللخلخلة (العملية).

3 ـ إننا لا نريد تجاهل هذه التناقضات المخترقة لتفكير وممارسة مجموعة الأبحاث المذكورة، بل نعتبرها دالة. وترجع جميعها، في أكثر عموميتها صورية، إلى الالتزام بعدم التخلي عن التفكيك (تفكيك ما هو فلسفي وما يربط الفلسفي بالدولة وبالتعليم وبالعلوم... إلخ) وعدم التخلي أيضاً عن النقد الفلسفي في الصيغة الأكثر إلزامية وفعلية لتقليده هنا والآن.

وبعد تخليها عن التفكيك والنقد، فإن مجموعة الأبحاث تنقسم وتتمايز وتتوزع بحسب الأمكنة والأفراد والحالات المستعجلة والوضعيات، فهي لا تتوافر على قانون خاص بها بمعنى ما، وليس لها مكان ولا شكل قار. طبعاً، فقد كانت لها قوانين مؤقتة، لكن تاريخ هذه الأخيرة، يبين بأن المجموعة لم تتمكن أبداً ولم ترد أن تضع لنفسها قانوناً. وبالنسبة إلى التناقض الذي تحدثت عنه فإن الأمر يتعلق حالياً بمكان غير محدد يتجدد فيه الحد الأدنى للإجماع منذ أربع سنوات، بغرض تيسير ممارسة مشتركة نسبياً، وخصوصاً لخلق نقاش يقظ وليبرالي قدر الإمكان، وهو ما شجعني على تقديم هذه الشهادة ـ كتحية ـ والحديث عن هذا المكان أو من خلال هذا المكان المسمى مجموعة الأبحاث في التعليم الفلسفي (GREPH).

وما نسيت ذكره، هو انه على الرغم من كون المجوعة فرنسية وتعمل داخل المجال الفرنسي، فإن ذلك لم يمنعها من الإشارة في مسودة مشروعها إلى أنها «لا اعتراض لديها في وصول أصداء هذه المشاكل خارج فرنسا»[6]. وفي الواقع، فإن عدة مجموعات عمل حاولت أن تأخذ بعين الاعتبار، الإشكاليات والوضعيات غير الفرنسية أو غير الأوروبية، بالاشتغال أحياناً مع رفاق غير فرنسيين، وهم كثيرون بأوروبا وبأميركا الشمالية والجنوبية وخصوصاً بأفريقيا، حيث توجد مشاكل مماثلة. وهذا ليس بالأمر العرضي بالنسبة إلى أفريقيا الفرنكوفونية. ونظراً إلى محدودية هذه الشهادة، فإنني سأحاول تعميقها ودعمها بالحجج خلال المناقشة، إذا رغبتم في ذلك. لكنني أريد رغم كل شيء، التأكيد على المسألة التالية وهي أن العلاقة التي أقمتها أو حللتها، لا تحمل في طياتها أي رسالة، فهي لم تكن

(6) المصدر نفسه، ص 148.

تقريراً حول حالة الفلسفة وتعليم الفلسفة والعلوم، موجّهاً إليكم من طرف مراسل أجنبي، ولا حتى تقريراً حول العلاقات القائمة بين الدولة والفلسفة، بل كانت بالأحرى عبارة عن مدخل طويل ـ وأستسمحكم في ذلك ـ يمهد للأسئلة التي أود إلقاءها عليكم وأيضاً للنقاش الذي أتمنى المساهمة في إغنائه. وتلك هي طريقتي التي أعترف ببطئها، استعداداً للاستماع إليكم.

عصر هيغل(1)

«إذا ما سمح لي بالحديث عن تجربتي الخاصة، فإنني أتذكر بأنني وُجِّهت منذ سن الحادية عشرة إلى دراسة الثيولوجيا (اللاهوت) بيلدي، وعندها تعلمت تعاريف فولف (Wolf) التي ضمنها في مؤلّفه (*l'idea clara*). وفي سن الثالثة عشرة استوعبت مجموع أوجه وقواعد الأقيسة المنطقية. وما زلت اعرفها إلى حد الآن»(2).

---

(1) ظهر هذا النص أول مرة بالكتاب الجماعي من **يخشى الفلسفة؟** (*Qui a peur de la philosophie?*)، الذي أشرفت على إصداره مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي (GREPH) وتضمن مساهمة الكتاب الآتية أسماؤهم: Sarah Kofman, Sylviane Agacinski, Jean-Pierre Lefebvre, Jacques Derrida, Roland Brunet, Alain Delormes, Bernadette Gromer, Jean- Luc Nancy, Michèle Le Doeuff, Bernard Pautrat, Jean-Pierre Hédoin, Hèlène Politis, Michel Bel Lassen, Martine Meskel, Michael Ryan,

انظر: Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, [textes de] Sylviane Agacinski, Michel Bel Lassen, Roland Brunet, Michel Cresta... [etc] (Paris: Flammarion, 1977).

(2) Georg Wilhelm Friedrich Hegel, «Lettre au ministère royal des affaires médicales, scolaires, ecclésiastiques du 16 avril 1822, trad. par. J.-P. Lefebvre,» dans: Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, p. 63.

ما زال يعرفها إلى حدّ الآن. وعليكم أن تتصوروا هذا المشهد، حيث لم يتجاوز عمر هيغل الحادية عشرة. وهو يذكرنا بأنه ما زال يعرفها إلى حد الآن، بابتسامة غامضة وببريق في العينين وبسخرية لا يجب عليكم تجاهلها. إنه يتذكر (*l'idea clara*) لفولف العجوز وكل الصيغ القياسية وكل الآلة المنطقية. وقد نفهم من وراء ذلك قولا آخر، وهو: إنني أهذي (radote) وأسخر ولن أذكر هذا الأمر في «المنطق الكبير» لأنني إذا ما كنت أمارس السخرية بهذا التواضع والتدلل، فإن سخريتي ستكون في خدمة برهان محدد، على اعتبار أن جدية المفهوم حاضرة لدي في كل لحظة.

ومع ذلك، فقد كان عمر هيغل إحدى عشرة سنة، وهو أمر نادر الحصول. وفي سنة 1822 كان عمره اثنتين وخمسين سنة، وكانت أعماله الكبرى، وعلى رأسها **الموسوعة** (*l'Encyclopédie*) و**فلسفة الحق**[3] (*La*

---

(3) الإحالة على نصوص **فلسفة الحق** (*La philosophie du droit*) ببرلين وعلى الحقل السياسي لتلك الفترة، ضرورية لفهم الرسالة في الحدود الدنيا لهذا الفهم. ويتعين علينا توضيح ذلك منذ الآن، فنحن نعرف اليوم بأنه يتعين علينا الحديث عن «فلسفات للحق» ببرلين وليست هذه التعددية مرتبطة فقط بالتحرير أو الطبع أو النشرات أو الإضافات، بل هي راجعة أيضاً إلى تعقد الوضعية السياسية البرلينية وإلى التحديدات المتعددة والحيل السرية أحياناً لممارسات هيغل أو لكتابته السياسية. ومن المؤكد اليوم، أننا لا يمكننا تبسيطها بشكل كاريكاتوري كما يفعل البعض واختزالها في «الفلسفة البروسية للدولة». وسأشير في تقديمي لهذه الرسالة وأثناء بلورة هذه القضايا من جديد (فلسفات الحق، علاقات ماركس وإنجلز بهذا المجموع السياسي والنظري، الكتابات السياسية الفعلية لهيغل... إلخ) إلى توضيحين على الأقل، أعتبرهما أساسيين. الأول لجاك دوند، انظر: Jacques d'Hondt, *Hegel en son temps*, Berlin, 1818-1831 (Paris: Editions sociales, 1968),

والثاني ترجمة جان بيار لوفبر، انظر: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *La société civile bourgeoise*, présentation et traduction de Jean-Pierre Lefebvre, avec la collaboration de Michèle Jalley, Béatrice Avakyan-Ryng et Marie-Thèse Aoudaï (Paris: F. Maspero, 1975), et Eric Weil, *Hegel et l'état* (Paris: Vrin, 1970), =

(*philosophie du droit*، قد أنجزت ببرلين التي لولاها لما استطعتم فهم المشهد الذي رسمناه.

كان عمر هيغل اثنتين وخمسين سنة عندما تحدث عن طفولته وهو في سن الحادية عشرة. وكان في ذلك الحين فيلسوفاً مثل كل الناس، ومع ذلك لم يصبح فيلسوفاً بعد، لأنه بالنظر إلى متن الأعمال الكاملة لمرحلة النضج، فإن صيغة «في ذلك الحين» ستتحول إلى «لم يصبح بعد». ولن نفهم أي شيء بخصوص السن (سن هيغل كمثال) ما لم نفكر أولاً في البنية المفاهيمية والجدلية والتأملية لصيغة «في ذلك الحين الذي لم يصبح بعد» (ce déjà-pas-encore). وما لم نفكر في مسألة العمر وتحديداً وبشكل متميز، في عمر الفلسفة أو من أجلها.

ونحن نتعجب من مشهد «هذا الإنسان» (Ecce homo) المنطوي داخل ثني وزاري. وعند نهاية نفس القرن (التاسع عشر)، سيظهر

= ويجب أيضاً قراءة نصين متعلقين بالتعليم في الثانويات والجامعة، لا يعرفهما إلا القليل من الدارسين، ولكن ستتم ترجمتهما عما قريب وهما:

1 ـ تقرير نيتهامر (Niethammer)، المفتش العام لمملكة بافاريا، حول تعليم المدخل إلى الفلسفة بالثانوي (1812) وحول ما يمكن استيعابه من طرف التلميذ في هذا العمر أو ذاك، وضرورة الابتداء بتعلم المضامين الفسلفية وليس فقط «تعلم التفلسف»، وحول ما هو تأملي أو «ما هو فلسفي بصيغة المفهوم» والذي لا يمكن أن يبرز إلا بشكل محدود في الثانويات. ويشكل هذا التقرير منظوراً نسقياً **وهاماً للمسألة**.

2 ـ «حول تعليم الفلسفة بالثانوي» (نص موجه إلى الأستاذ فون راومر (Von Raumer، المستشار الحكومي بمملكة بروسيا سنة 1816). وللإشارة فقد ظهر ترجمة لهذين النصين لكل من ج. كوفان (G. Coffin) وأو. ماسون (O. Masson) ضمن: Friedrich Wilhem Joseph de Schelling [et al.], *Philosophies de l'université: L'idéalisme allemand et la question de l'université*, présentés par Luc Ferry, J.-P. Person et Alain Renaut et traduits de l'allemand par G. Goffin... [et al.] (Paris: Payot, 1979), pp. 331 sq.

غريم أساسي ورئيسي لهيغل، صاحب (*ecce homo*) آخر، حيث فتح باب النقاش بقوة وبسخرية مع الفكر الهيغلي(*).

«في ذلك الحين الذي لم يصبح بعد» وظف هيغل **إسرار** (*confidence*)، السيرة الذاتية الحكائية في عملية البرهنة، حيث استدعى حدث السن كصورة داخل فنومينولوجيا الروح وكلحظة داخل المنطق. هكذا، فتح ألبوم الصور العائلية في الموقع المناسب، أمام أعين الوزير الذي تحدث له كثيراً عن حياته الخاصة كما هو معلوم. لقد فتحه في الموقع المناسب، بشكل لن يسمح بانفصال الصورة عن الخطاب الفلسفي اللامنتهي والمستمر والذي أدى إلى كشف صور الألبوم ليغطيها بعد ذلك. ويصعب علينا تتبع المشهد في اللحظة التي نتصور فيها الخطاب التالي: «انظروا يا معالي الوزير، هذا هو أنا عندما كان عمري إحدى عشرة سنة. وفي هذه الصورة، ما بين إحدى عشرة وثلاث عشرة سنة، كان أول لقاء لي مع الفلسفة، فقد كنت أقرأ كثيراً، وكنت موهوباً جداً، لكن مثل الجميع في الحقيقة، أليس كذلك؟ فلم يكن لقائي بالفلسفة حقيقياً، بل كان لقاء بفولف وبالصورية القياسية (formalité syllogistique) ثم جاء بعد ذلك استخدام الذاكرة في ذلك الحين من طرفي (أنا هيغل) الذي لم يصبح بعد هيغل (أي أنا)».

إن هذا الإسرار المختلق موجه في المقام الأول إلى وزير، وهذه قمة السخرية المثيرة للضحك، فهو يشكل جزءاً من تقرير، من «تقرير خاص» بطلب من الوزير وأيضاً من بيروقراطية الدولة التي شرعت في إخضاع بنيات التعليم الفلسفي للدولة، عبر نزع هذا

(*) يلمح دريدا هنا إلى مؤلف نيتشه المثير (*ecce homo*) والذي هو عبارة عن سيرة ذاتية على طريقة نيتشه طبعاً، حيث وجه فيها نقداً لاذعاً لهيغل ولفلسفته.

التعليم من سلطة الكنيسة بناء على توافق تاريخي. وسنعود لاحقاً إلى هذا الفضاء التقني البيروقراطي للإسرار الهيغلي. وهذا أمر ضروري، سيساعدنا على فهم كيف أن الفلاسفة الموظفين حالياً، هؤلاء الذين لا يوجهون رسائل إلى الأمير أو الملك أو الملكة أو الإمبراطورة، لكنهم يبعثون أحياناً بطريقة مباشرة تقريباً، بتقاريرهم إلى موظفين سامين خريجي المدرسة الوطنية للإدارة (ENA) (أي إلى أشخاص أكثر مكراً من السلطة الداخلية بالجامعة وأكثر انفتاحاً ظاهرياً، مثل محاوري هيغل، على «الفلسفة الراهنة»)، ينتمون بفعلهم ذاك إلى ما أسميه بعصر هيغل.

ولم يكتف هيغل باقتراح استنتاج نظري للدولة وللبيروقراطية الحديثة في مؤلَّف **فلسفة الحق** (*Philosophie du droit*)، ولم يفهم على طريقته فحسب، دور تكوين الموظفين والبنيات البيداغوجية الموظفة لخدمة الدولة كما لم يهتم نظريّاً فقط بمسألة التبليغ بواسطة التعليم الفلسفي الذي يجسد في اكتماله العقلاني الأشمل والأقوى، مفهوم الدولة بكل ثناياه ورهاناته ومكر مفارقاته، بل وجد نفسه وبسرعة معنيّاً بشكل عملي وسائراً بخطى كبيرة إلى حد ما ومنخرطاً داخل الفضاء التقني ـ البيروقراطي لدولة محددة جداً. وقد قدم توضيحات بخصوص هذا التحديد، لكننا لم نصل بعد إلى هذه المسألة ويكفينا الانتباه الآن، إلى هذا الإسرار، فهو عبارة عن إسرار خاص، لأنه يتعلق بذكريات طفولية سجلت في رسالة من طرف فيلسوف متميز استرجع بذاكرته ما حفظه عن ظهر قلب وما ظل حاضراً في ذهنه. لكن هذا الإسرار لم يعد خاصاً، لأنه وجه إلى مكاتب الوزير وإلى تكنوقراطية الدولة، لخدمتها ولمساعدتها على تفعيل مفهوم الدولة الموجه للرسالة ذاتها.

التطابق بين هيغل وكوزان

اثنتان وعشرون سنة بعد ذلك، وفي فرنسا هذه المرة، سيساهم كوزان بدوره في ملف الإسرار، ضمن سياق مختلف من عدة جوانب، لكنه شبيه ومترابط مع السياق الهيغلي، فالأمر سيتعلق أيضاً بعمر كوزان (فهو لم يكن طفلاً «لم أكن تلميذاً متأخراً ودرست الفلسفة في سن التاسعة عشرة»). حدث هذا بمجلس البرلمان، في الخطاب الشهير حول «**الدفاع عن الجامعة وعن الفلسفة**»[4]. لقد أراد أعضاء البرلمان إلغاء التعليم الفلسفي من المعاهد، معبرين عن قلقهم من التقاء العقول الشابة بالفلسفة. وسيجيبهم كوزان بما يلي تقريباً: كلا، فالفلسفة تعلم بعض الحقائق اليقينية الطبيعية (مثل وجود الله والحرية أو خلود الروح)، ومن حيث المبدأ، يتعين الشروع في تعلم هذه القضايا في سن مبكرة. وبصيغة أخرى إذا كان مضمون التعليم ملائماً ومطمئناً للقوى المهيمنة، فمن الأفضل الشروع في تعليمه في وقت مبكر.

---

(4) Victor Cousin, *Défense de l'université: Et de la philosophie* (Paris: Joubert, 1844), p. 123.

بتزامن مع تحليلي للتطابق بين هيغل وكوزان حول هذه القضايا، انظر: Jacques Derrida, *Glas* (Paris: Galilée, 1974),

قمت في موضع آخر وأثناء اشتغالي على هيئة التدريس والدفاع عن الفلسفة وعلى الأيديولوجيا والأيديولوجيين (1975 - 1974)، بتحليل لخطاب كوزان الشهير ولمضمونه وخلفياته السياسية. وستظهر مقتطفات من هذه الأعمال لاحقاً. وينطبق نفس الأمر على بعض الأعمال المنجزة سنتي 1975 و1976 حول نيتشه والتعليم، عبر قراءة لمؤلف **هذا الإنسان** (Ecce Homo) وللمبررات السياسية لنيتشه وهو ما سألمح له في ما بعد بخصوص مسألة الأذن، انظر: Jacques Derrida, *Otobiographies: L'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre* (Paris: Editions Galilée, 1984).

وتتمثل الوحدة المتناقضة التي ترسخ مكانة القوى المهيمنة وتشكل أساس التوافق التاريخي في التعاقد المأمول بين الدولة العلمانية والدين، وسيصيح كوزان: «لكن سيقال لنا إن عمر المستمعين للميتافيزيق لا يتجاوز الخامسة عشرة أو السادسة عشرة! وجوابي هو: نعم بكل تأكيد»[5].

لنترك الآن جانباً تعريف الفيلسوف الشاب بوصفه مستمعاً، ومسألة التعلّم بالطريق السمعي، ولنتفق فقط على ما يلي: إن تعليم الميتافيزيق هو الذي يثير مشكلة السن، أقله في الظاهر، وبقدر ما نميّزها هنا عن اللاهوت العقدي. يبقى علينا أن نعرف كيفية تحديد محتوى الميتافيزيق، فقد بدا كوزان، الذي أبدى قبوله بتعليمها، أكثر جرأة من هيغل، الذي في الوقت الذي اقترح فيه أن يشمل التحضير لدراسة الفلسفة المدارس الثانوية، فهو قد استثنى الميتافيزيق من هذه الدراسة التحضيرية، وقد ذكر الأسباب الوجيهة التي ترمي لاستبعاد الميتافيزيق، بحصر المعنى من المدارس الثانوية، ولكن بعد تحليل هذا الاختلاف، بقي علينا الوقوف على عنصر داخل هذا التشابه الأساسي، فقد قبل خصوم كوزان بأن تدرس مواد مثل البسيكولوجيا والمنطق والإنسانيات بالثانوي. لكن الميتافيزيق، وهي التسمية المعطاة للفلسفة بحصر المعنى، تعتبر مقلقة بشكل كبير، فهي تبدو، بحق أو بغير حق، أكثر مكراً وأقل إذعاناً ومرونة من «الناحية الأيديولوجية». وهذا ليس بالأمر الصحيح كلية ولا الخاطئ كلية، إلا أنه يستدعي تحليلاً آخر للمكر الفلسفي بهذا الخصوص. ولربما ما زالت هذه الخطاطة قائمة ضمن وضعية مشابهة، حيث نقبل بسهولة تلقي «المستمعين» الشباب تعليماً في «العلوم الإنسانية» القريبة أو الملحقة بالفلسفة، وليس لتعليم فلسفي «بحصر المعنى».

(5) Cousin, *Défense de l'université: Et de la philosophie*, p. 123.

إن كوزان الذي أسر يوماً إلى هيغل، بأنه لا يطمح في أي منصب سياسي، بل هو إنسان ليبرالي مظلوم (ويجب ألا نبسط الأمر وألا ننسى ذلك، كما هو الشأن بالنسبة إلى هيغل)، وهو الذي سيصبح عضواً في البرلمان الفرنسي ومستشاراً لدى الدولة ومديراً للمدرسة العليا للأساتذة ورئيساً للجامعة ووزيرا للتعليم العمومي، وهو الذي سيصرح أمام البرلمان قائلاً:

«لكن، سيقال لنا إن عمر المستمعين للميتافيزيق لا يتجاوز سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة! وجوابي هو: نعم بكل تأكيد، فالروح والله يمكن أن يسمعا في هذه السن. وكيفما كان الحال، فسيكون من الأفضل ألا يتجاوز عمر فلاسفة معاهدنا الخامسة عشرة أو السادسة عشرة. ودون أن أكون تلميذاً متأخراً، فقد تعلمت الفلسفة في سن التاسعة عشرة ودرست بمعهد للفلسفة، حيث كان عمر المستمعين إلي لا يقل عن ثماني عشرة سنة، فهل تعتقدون أن المرء الذي بلغ الثامنة عشرة أو التاسعة عشرة والذي أنهى تماماً دروس اللسانيات والبلاغة كما درس الفيزياء والرياضيات، ليس باستطاعته فهم البراهين البسيطة والمتينة التي تقدمها الحقائق الطبيعية العظمى؟»[6].

إنني أشدد على الأمر التالي، وهو أن إلحاحنا على ما هو طبيعي وتطبيعنا لمضمون أو أشكال التعليم، هو ما يسمح بترسيخ ما نود إبعاده عن النقد. ويجب على مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي أن تكون حذرة بهذا الخصوص، لأن استراتيجيتها يمكن أن

(6) المصدر نفسه.

تسقطها في وهم النزعة الطبيعية، فمن خلال المطالبة بخفض السن وتمديد التعليم الفلسفي، يمكن أن يفهم من وراء ذلك (وسيسعى الخصوم لتأكيد هذا الفهم رغم أنفنا)، بأننا نعمل، بعد محو المستبقات «الأيديولوجية»، على إظهار «طفل» مستعد دوماً للتفلسف بشكل طبيعي، أي قادر على التفلسف. والظاهر أن أكثر الخطابات «شغباً» في أيامنا هذه، لا تتحرر من هذه النزعة الطبيعية، فهي تدعو باستمرار إلى العودة إلى رغبة متوحشة وإلى رفع المكبوت وتفعيل الطاقة المتحررة أو العملية الأولية. وضمن هذا السياق، ستصبح نزعة كوزان الطبيعية غائية على الفور، فالحقائق الطبيعية التي تعلمها الميتافيزيق، تنبثق من النصوص المقدسة (الكتابة الإلهية) التي طبعت على قلب التلميذ، ما يتعين على مدرس الفلسفة الذي أمحى أن يكشفه ككتابة غير مرئية، موشومة على جسد هذا التلميذ، فهل تنفلت خطابات مجموعة الأبحاث المذكورة من هذه الخطاطة؟ ألا تعود إلينا بالضرورة بشكل مقنع إلى حد ما؟ يقول كوزان:

> «هل تعتقدون أن المرء الذي بلغ الثامنة عشرة أو التاسعة عشرة والذي أنهى تماماً دروس اللسانيات والبلاغة (وقد قامت مجموعة الأبحاث الآن بإدانة هذه المقدمات)، كما درس الفيزياء والرياضيات، لا يستطيع فهم البراهين البسيطة والمتينة التي تقدمهما الحقائق الطبيعية العظمى؟! فكلما كانت الحقائق ضرورية لحياة الإنسان الأخلاقية، كلما يسر الله للعقل بلوغها، فهو قد رسخها في الذهن والروح، بحروف نورانية يسعى كل مدرس ماهر إلى إظهارها بدل التعتيم عليها، تحت غطاء الرموز الغامضة لعلم طموح»[7].

(7) المصدر نفسه.

وعبر محطات لغوية متعددة، نجد أنفسنا أمام تقليد راسخ للمفهوم الفلسفي للتعليم والذي يعني الكشف والإظهار والحقيقة المكشوفة لما هو موجود مسبقاً على شاكلة ما لم يصبح بعد، والتذكر السقراطي الأفلاطوني المستثمر من طرف فلسفة هايدغرية جديدة (néo-heideggerienne) للتحليل النفسي. ومن خلال كل هذه التحديدات النوعية، نجد نفس الخطاطة ونفس المفهوم المتعلق بالحقيقة وبحقيقة الحقيقة المرتبطة بنفس البنية البيداغوجية. لكن تأويل هذه الخصائص النوعية لا يجب أن يخضع لها هي بالذات، وكأن الأمر يستدعي الكشف عن عين الشيء في ما وراء التنوع. لا يتعين الاكتفاء بذلك ولا التغافل عن جانبه الملح، ففي عمر كوزان (وهو عمرنا أيضاً)، يتعلق الأمر كما كان عند أفلاطون، باستعارة مزدوجة للتدوين أي بكتابة رديئة، ثانوية، مصطنعة، مرموزة أو هيروغليفية، غير مسموعة، تخفي الكتابة الجيدة وتنقل وتضمر وتعقد وتفسد وتحول التدوين الطبيعي للحقيقة داخل الروح. ومن اللازم على المدرس أن يبعد من خلال امحائه، كل كتابة رديئة. وإذا ما احتفظ هذا الرسم بملامح «أفلاطونية»، فإن خصوصية «العمر» ستنطبع هنا بمرجعية «ديكارتية» عميقة. وأنا أعطيه اسماً فلسفيّاً لتبسيط الأمور. ذلك أن الخصوصية لا تتوافر على ملمح فلسفي. وبهذا الصدد، فإن كوزان يحيلنا على ديكارت نفسه، عبر تأويل استعقالي (interprétation arraisonnante) للديكارتية التي تشكل رهاناً هنا، فالمراد هو التأكيد على أنه من اللازم على التعليم الفرنسي للفلسفة أن ينطلق من التقليد الديكارتي (فضمنه تتطابق الحقيقة واللغة الفرنسية، كما أن الحقيقة الطبيعية وطنية، لأن ديكارت هو فرنسا) والبرهنة ضداً على ادعاءات خصوم المدرسة العلمانية وتعليم الدولة، على أن ديكارت ليس خطيراً، فالشك الديكارتي كما هو معلوم هو شك مؤقت ومنهجي وليس شكّاً ارتيابياً مطلقاً. وبالفعل، فقد كتبت

اللجنة البرلمانية المكلفة بمشروع القانون موضع النقاش، بيد الدوق دو بروغلي (Duc de Broglie) ما يلي: «ما هي الفلسفة التي نعلمها بفرنسا والتي يجب تعليمها، ليس فقط لأن أصلها فرنسي ولكن أيضاً لكونها تمثل بالفعل، الفلسفة الحقيقية والسليمة؟ إنها فلسفة ديكارت»[8].

لنحصر مشكلة القومية الفلسفية ومتضمناتها وتأثيراتها على تاريخ إخضاع التعليم الفرنسي للدولة منذ عصور كوزان. وسنعود في ما بعد إلى الحالة الفرنسية، خلال حديثنا عن الحالة البروسية. ولنحتفظ أيضاً بمشكلة التطابق (adéquation) بين «الفلسفة الحقيقية بالفعل» و«الفلسفة السليمة». وأؤكد في هذه النقطة فقط، على تحديد الحقيقة كيقين: فهو يشكل أرضية مشتركة في مظهرها الفلسفي. وقد كان كوزان في حاجة إلى ذلك، كحجة حاسمة، لفرض خطابه على أغلبية البرلمانيين، ضمن المواجهة المتكافئة بين شكلين متناقضين لمصالح القوى المهيمنة آنذاك. ويمكننا من خلال التأكيد على العودة إلى قيمة اليقين، القيام بعمل منتظم يأخذ بعين الاعتبار، من أجل اختباره أو إفشاله، تأويلاً أساسياً «للعمر» الفلسفي كخاصية مرتبطة بالعصر (époqualité) (لنقل إن الأمر يتعلق بتأويل هايدغري، يموقع الحدث الديكارتي كلحظة لليقين وللتأسيس المطمئن للذاتية التي ستتأسس عليها كل الميتافيزيق ما بعد الديكارتية، بما فيها ميتافيزيق هيغل). ويمكن لهذا التأويل المرتبط بالعصر بكل آلياته، أن يرتبط (بغرض الاختبار أو الإفشال) بالتأويل الهيغلي الأنطو ـ غائي (l'onto-téléologique) لعمر الفلسفة كلحظة وشكل ووجه، ككلية أو جزء من الكلية في تاريخ العقل. وهنا نتساءل عما إذا كان نقاش بهذا الشكل

(8) المصدر نفسه، ص 120.

أو بأشكال تابعة، سيسود وسيثير إشكاليتنا المتعلقة ببنيات التعليم، وعما إذا كان ما نعرفه لأول وهلة من خلال السمات المحلية لما هو نفسي ـ فيزيولوجي وتقني ـ سياسي واجتماعي وأيديولوجي. . . إلخ بإمكانه أن يفهم انطلاقاً من هذا النقاش، أو على العكس، بإمكانه دفعنا إلى تحويل مقدماته.

سنعرج على فرنسا الآن، قبل العودة إلى برلين، وسنتبع مساراً عكسيّاً مرة أخرى، فقد استشهد كوزان بدو بروغلي قائلاً: «هكذا تكلم الدوق دو بروغلي، فإذا كانت الفلسفة التي تعلم بالمدارس والجامعات هي تلك التي يتعين تعليمها بالفعل، إذا كانت هذه الفلسفة السليمة والحقيقية، فسيكون كل شيء على ما يرام في نظري، فكيف يمكن لمثل هذه الفلسفة أن تتوافق مع تعليم خطير؟ سيقال لنا إن الفلسفة الديكارتية تنطلق من الشك»[9]. هكذا، سيبرهن كوزان من دون تحذلق ولكن بالدقة المطلوبة، على أن الشك المؤقت يهدف إلى إقرار اليقين بوجود الروح والله. وبمهارة خطابية وبلاغة سياسية واثقتين من ذاتهما ـ بحيث لن نجد أبداً ما يضاهيهما في البرلمانات ـ سيجمع كوزان بين ديكارت وفينيلون (Fénelon) وبوسوييه (Bossuet). وقد قام بذلك بدقة، لأنه إذا كان هذا الجمع يبدو فظّاً بالنسبة إلى مؤرخ الفلسفة، فإن المبالغة في التدقيق لدى هذا المؤرخ هي التي تظل فظة، لأنها تحجب عنه طبيعة الميكانيزمات التي يتعين تحليلها هنا. ويمكن للاختلاف بين ديكارت وفينيلون وبوسوييه أن يعتبر هامّاً، من خلال بعض تأثيراته في مجال التعليم أو غيره. كما تسمح بعض النصوص بالتوفيق بين مواقفهم وتحديداً على مستوى النتائج المتوصل إليها. وبالنسبة إلى أولئك

(9) المصدر نفسه.

الذين تهمهم الخطابة الصارمة لكوزان، نقدم العمر المستخلص لديكارت كما يلي:

«كيف يمكن لمثل هذه الفلسفة أن تتوافق مع تعليم خطير؟ سيقال لنا إن الفلسفة الديكارتية تنطلق من الشك، ولكنها تنطلق من الشك المؤقت طبعاً، وتبحث عن أساس اليقين قبل كل شيء، كما أنها تعلن عن التمايز والاستقلالية المتبادلة لكل من الفلسفة والثيولوجيا. هكذا، سيعلق السيد المقرر، بان هذه المبادئ رائعة. وإذا كانت كذلك، فهذا معناه أنها حقيقية ومفيدة ومن الأفضل تعليمها. وأنتم تلاحظون بأنني لست من استدعى إلى نقاشكم البرلماني، قيمة مبادئ الفلسفة الديكارتية، فالقصد المعلن لديكارت هو هدم النزعة الارتيابية (scepticisme) من الجذور، وإقرار وجود الروح والله بشكل ثابت (...)، فمبادئ ديكارت هي مبادئ فينيلون، كما وردت في مؤلَّفه **مبحث في وجود الله** (*Traité de l'existence de Dieu*) وبوسوييه في مؤلفه **مبحث في معرفة الله ومعرفة الذات** (*Traité de la connaissance de Dieu et de soi-même*). وقد كان هذا العمل الأخير موجّهاً إلى مستمع لا يتجاوز عمره الخامسة عشرة، ولم يكن بوسوييه يهدف إلى جعله فيلسوفاً، بل إلى جعله رجلاً نافعاً ليصبح ملكاً في ما بعد. لقد درس المنطق لوريث العرش، ونحن نتوفر اليوم على دفاتره المتضمنة لأشياء قد تستفز حياءنا، فهل اكتفى بهذا التعليم؟ كلا. لقد أراد تعليم تلميذه الصغير أو المبجل، تلك الميتافيزيق

السامية والقوية، المرتكزة على العقل والروح من أجل السمو نحو الإله، وليس تعليمه تلك البسيكولوجيا الأولية التي يريد البعض إقناعنا بها. ولكن سيقال لنا إن عمر المستمعين للميتافيزيق لا يتجاوز الخامسة عشرة أو السادسة عشرة»[10].

وكان بإمكان كوزان، باعتماده على منطق اليقين المضمون من طرف أسس طبيعية وفطرية تم اكتشافها داخل لغة وتاريخ فلسفة وطنية، طبيعية بما فيه الكفاية لكي تكون كونية، أن ينزل إلى أقل من ست عشرة سنة، فلماذا لم يقم بذلك؟ لكي نبرز هذا «التناقض» ونبرز «منطقه» أيضاً، يتعين إثارة مشكلة الأيديولوجيا والأيديولوجيين وعلاقة الأيديولوجيا «بالمعطيات الثابتة التي يجب الانطلاق منها»، والمقصود بذلك «وجود صنفين من الرجال داخل كل مجتمع متحضر» (دستوت دو ترايسي (Destutt de Tracy)، **ملاحظات حول النظام الحالي للتعليم العمومي**[11]. إن الأمر يتعلق بموضعة الرابطة بين إشكالية سن تعليم الفلسفة، كحالة للنمو الطبيعي المزعوم للروح وللجسد من جهة، وبين إشكالية تعليم الفلسفة في السن المحددة من طرف الدولة، في اللحظة التي تسعى فيها قوى اجتماعية جديدة إلى نزع هيمنة الكنيسة على التعليم ووضعها بيد الدولة المستعقلة، من جهة أخرى. ذلك أن مفهوم الجامعة الأنطو ـ موسوعية لا ينفصل عن مفهوم الدولة. وسيعمل كوزان، خلال صراعه من أجل سيادة التعليم العمومي، على تذكيرنا دوماً بما يأتي: «إذا لم تكن الجامعة هي الدولة، فسيكون الخصم على حق (. . .)، وإذا لم أكن مخطئاً، فقد

---

(10) المصدر نفسه، ص 120-123.

(11) Destutt de Tracy, *Observations sur le système actuel d'instruction publique* (Paris: Panckoucke, [s. d.]), an xi, pp. 2-3.

تمت البرهنة على أن الجامعة هي الدولة، أي القوة العمومية مطبقة على تعليم الشباب» (احتجاجات العديد من النواب وتصريح فيكونت ديبوشاج (Vicomte Dubouchage) الذي جاء فيه: «ذلك ما نعترض عليه»[12].

لقد شرع كوزان وبشكل منطقي جداً، في تذكيرنا بأن التعليم مؤسسة «وليس حقّاً طبيعياً» وسيضيف بأن الدولة ليس لها فقط الحق في مراقبة المعلمين، بل لها أيضاً الحق في منحهم سلطة التدريس، على اعتبار أن التعليم العمومي برمته هو سلطة اجتماعية شاسعة، ومن حق وواجب الدولة ليس فقط مراقبتها ولكن تسييرها من فوق وبقدر محدد كذلك، «فالحق في التعليم ليس حقّاً طبيعياً للفرد ولا صناعة خاصة، بل هو سلطة عمومية»[13]، وفي أحد تقاريره حول التبريز والذي ستعمل مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي على جمعه في متن «جزئي» وتحليله، سيذكرنا كوزان سنة 1850 بما يلي: «إن أستاذ الفلسفة هو موظف النظام الأخلاقي المعين من طرف الدولة، لتثقيف العقول والنفوس بواسطة الأجزاء الأكثر يقينية (وأنا أشدد على هذه الكلمة الأخيرة ـ جاك دريدا ـ) ضمن العلم الفلسفي».

هناك إذن تطابق بين هيغل وكوزان، فما بين سنتي 1822 و1844 ظهرت الفلسفة في زمن الوظيفة العمومية الأوروبية. وسيهيمن الخطاب الهيغلي حول الدولة، على هذا الميلاد وذلك بالقدر الذي يكون فيه الخطاب مهيمناً، فخطاب هيغل حول الدولة، هو أيضاً وبشكل لا يقبل الانفصال، نظام أنطو ـ موسوعي للجامعة، ولسنا في

(12) Cousin, *Défense de l'université: Et de la philosophie*, p. 136.

(13) المصدر نفسه، ص 6.

حاجة إلى البرهنة على قوة هذه الآلة الاستدلالية وعلى القوى التي تستخدمها. وما زالت كل الضربات الموجهة إليها ـ من طرف ماركس ونيتشه وهايدغر وكل من يتحرك وراء هذه الأسماء الثلاثة ـ قائمة. هذه الضربات العنيفة والمتنافرة في ما بينها والمتعارضة مع البرنامج الهيغلي، تردد معه وتتحاور معه وتتفاوض داخل فضائه وتتحمل رموزه من خلال التبادلات المفروضة من طرفه. وهو ما قد يؤدي إلى المجازفة بإعادة إنتاجه على صيغة اعتدال ليبرالي ملاحظ لدى هيغل أو كوزان، أو من دون هذه الصيغة.

ميراث هيغل ومستقبل مؤسسته

هل أقرأ كل هذا من خلال صورة هيغل الطفل داخل الصورة السلبية (cliché) للإسرار، وهي: «إذا ما سمح لي بالحديث عن تجربتي الخاصة (. . .) منذ سن الحادية عشرة»، هل نرى المشهد؟ كلا. لأن الوقت لم يحن بعد. لقد عرض هيغل إلى حد ما الصورة التي بالغنا في التلهف عليها واحتفظ بها لنفسه. لذلك، فإن التلاعب الهيغلي بعملية التمثيل، سيتم دوماً داخل كيس مليء بالصور السلبية (négatifs)، يخفي أكثر من حيلة.

ومع ذلك، فيا له من مشهد معروض! لأن هيغل لم يمتنع عن الثقة من خلال السيرة الذاتية. وقد يحصل له في أعماله الفلسفية الكبرى أن يروي حكايات عن نفسه وأن يسر بأشياء خاصة في أذن القارئ (لكن، أين سنموقع الرسالة؟ وكيف نصنفها ضمن تراتبية كتبه؟ وهل علينا القبول بمبدأ هذه التراتبية؟) إننا نستحضر على سبيل المثال، حديثه عن أنتيغون (Antigone) وشعور الارتياح الذي سببته له المجزرة الرهيبة، فهذه الإسرارات تكون دوماً مدعوة أو مدفوعة من طرف الضرورة الفلسفية للبرهنة هنا أيضاً، بكل تأكيد. لكن

المتكلم هنا هو غيورغ فريدريش هيغل الطفل ما بين إحدى عشرة وثلاث عشرة سنة.

في ستراسبورغ على ما أذكر، رأيت منذ بضع سنوات صورة لمارتن بسروال قصير. نعم لمارتن هايدغر!

فهل يتعين علينا التوجس خيفة من الفكر أو من الفلسفة؟ وهل سيتمتع هؤلاء الأساتذة أو الرهبان بتخويفنا، أو بجعلنا نستمتع بخوفنا، حتى ينقذف ضحكنا أمام السروال القصير لشخص تخلى عن ثوب الرهبانية (défroqué) (شخص خرج هو أيضاً، مثل هيغل، من مؤسسة ثيولوجية يصعب نسيانها).

لكن، لم يكن مارتن هو من عرض علينا الصورة بنفسه، بل إن أخاه هو من قام بذلك، هذا «الأخ الوحيد» كما يشهد على ذلك إهداء لمارتن هايدغر، فقد مكر به أخوه بتلك الطريقة الساذجة والحنونة جداً، فضلاً عن أنه فخور بكتابة مؤلف صغير حول ذكريات عائلة هايدغر، لكنه يغار من مارتن بشكل كبير ربما، مارتن صاحب السروال القصير. وعندما يكون المرء بسروال كهذا في سن لم يتعلم فيها الفلسفة ولا الفكر، فلن يكون هناك اختلاف بينه وبين أخيه الوحيد.

أما في الحالة الأخرى، فإن هيغل هو الذي سيمد الصورة السلبية إلى الوزير واضعاً يديه على ثوب سرواله: هذا هو أنا، ما بين الحادية عشرة والثالثة عشرة. وقد قام بذلك وهو في سن النضج، حيث بدأ الفيلسوف البالغ اثنتين وخمسين سنة هو وفلسفته بالحديث عن موتهما عند حلول الظلام. وفي الشهر الموالي (حزيران/ يونيو 1822) سيتحدث هيغل إلى الوزير نفسه الذي يحميه، عن موته المحتمل وعن «مداخيل إضافية» لأبنائه ولأرملته وعن تأمينات

المستقبل كمقابل لخدماته التي لم يتنازل فيها عن مقتضيات الصرامة الفلسفية للنسق، فقد كتب إلى الوزير ألتنشتاين (Altenstein) قائلاً:

«لقد تفضلتم يا معالي الوزير، بتعييني بجامعة هذه المدينة ومنحتموني الأمل في أن يساهم تطور مشاريع معاليكم بخصوص المؤسسات العلمية، في فتح مجالات جديدة لنشاطي، مما سيزيد في مداخيلي مستقبلاً. ولا يمكنني تصور إنجاز هذه الوعود الطيبة إلا في ارتباطها بالمقاصد السامية لمعاليكم والرامية إلى تطوير العلم وتكوين الشباب. لذلك، فإنني أعتبر تحسين وضعيتي الاقتصادية كعنصر تابع داخل هذا الكل. وبما أنه قد مرت أربع سنوات ونصف على تعييني ببرلين، وبما أن مشاكل عائلية كثيرة صعبت من وضعيتي، فإنني استحضرت التصريحات السابقة لمعاليكم لفائدتي وشعوركم الطيب تجاهي، وهو ما يسمح لي بالتعبير لكم عن الآمال المتولدة لدي نتيجة هذه الظروف. وسبق لي أن عبرت لكم عن امتناني، عندما حصلت على موارد إضافية بعد تكليفي بمهمة ضمن اللجنة الملكية للامتحانات (وهي اللجنة التي أشارت إليها رسالتنا المؤرخة في 22 نيسان/ أبريل، كتجربة مانحة للشرعية). غير أن هذه الموارد الإضافية استنفدت تقريباً، لأنه مع اقترابي من سن الشيخوخة، أصبحت ملزما بالتفكير في مستقبل زوجتي وأبنائي، إضافة إلى كوني خصصت مداخيلي الخاصة كلية لتكويني الثقافي الذي أضعه الآن رهن إشارة الحكومة الملكية. من جهة أخرى، فإن تعويض التأمين

بالصندوق العام للأرامل، يتطلب مني بالإضافة إلى ما أدفع إلى صندوق الأرامل بالجامعة، مصاريف سنوية تقدر بمئة وسبعين تالر (Thalers)، حتى يتمكن ورثتي من تقاضي ثلاثمئة وثلاثين تالر سنوياً. وهناك أمران أستحضرهما من جراء هذه التضحية العظيمة التي أقوم بها كل سنة: **الأمر الأول**، هو أن كل ما دفعته سيضيع إذا لم توافني المنية وأنا أستاذ بالجامعة الملكية. **الثاني** هو أن أرملتي وأبنائي لن يتمتعوا في المستقبل، بالمساعدة الكريمة لجلالة الملك، بسبب التأمين الذي تعاقدت بشأنه مع الصندوق العام للأرامل»[14].

سنقرأ بقية الرسالة لأنها تستحق ذلك، مثل أي مراسلة. لكن، لاحظوا معي التناقض الذي قلق هيغل بشأنه والذي طلب من الوزير أن يحله معه، فصندوق تأمين أرامل الجامعة (ولا يمكن أن نجد طبعاً سوى أرامل داخل جامعة مخصصة للرجال المتزوجين)، يمثل رعاية اجتماعية تمنح الأمان الضروري لأسر الموظفين. وبما أن مصير الأساتذة مرهون بالسلطة الملكية (وقد تخوف هيغل من إمكانية ألا يموت وهو «أستاذ بالجامعة الملكية»، لذلك سيعمل كل ما في وسعه للموت بهذه الجامعة)، فإنه سيكون في حالة ما إذا فقد منصبه قبل موته قد تعاقد من أجل لاشيء، فصندوق أرامل الجامعة لن يدفع شيئاً (مادام هيغل لم يعد منتمياً للجامعة) وكذلك الملك (مادام هيغل قد وقّع عقد تأمين مع الصندوق العام للأرامل).

---

(14) Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Correspondance*, traduit de l'allemend par Jean Carrère, texte établi par Johannes Hoffmeister (Paris: Gallimard, 1962-1967), pp. 270-271.

ويجب بذل كل الجهود لحل هذا التناقض القائم بين عقلانية المجتمع المدني التي لم تتطور بعد والدولة الغارقة في خصوصيتها. وكالعادة، فإن هيغل سيثير هذا التناقض بشكل كارثي، طمعاً في حل أفضل يقلب الوضعية ويغيرها، فكيف يمكن الاستفادة من التعاقد مع صناديق التأمين بالجامعة؟ ألكي لا يبقى في آخر المطاف أطفال وأرملة محتاجون بعد موت الفيلسوف أي لا يبقى هناك أطفال ولا أرملة بالجامعة؟

وهل الأرملة التي تعتمد على مداخيل زوجها هي فعلا أرملة؟ ألم تكن بهذا المقتضى دوماً أرملة؟ وهل سيظل الأبناء الذين سجلوا في تأمين الأب الميت (كرأسمال أو كمدخول) أبناء فعلا؟ ألم يكونوا بهذا المقتضى أبناء؟

لقد قام الوزير ألتنشتاين، أي الدولة، في الشهر الموالي بطمأنة هيغل. وسيقال إن الدولة تحركت بدافع رعاية خاصة، وأصدرت مرسوماً بهذا الشأن، لكن هذه الدولة ساعدت فيلسوفها الذي منح الشرعية لعقلانيتها، فهو الذي قدم للقوى الخاصة ولأطرافها التي تمثلها هذه الدولة مبررات كونية. وهل كان بوسعه أن يفعل غير ذلك؟ وبالمقابل، هل كان بإمكانه قول أي شيء والتخلي عن المقتضيات «الداخلية» للنسق (الموسوعة، المنطق وفلسفة الحق la philosophie du droit) ببرلين على الخصوص)، أي للنسق الذي اكتمل نضجه، فقط لأنه يحب ماري وكارل أو إمانويل هيغل؟ فضلاً عن أن الأمر يتعلق بأرملة وبأبناء فكر في وضعيتهم بعد موته، أي من خلال اللامبالاة المفارقة للميت، فكيف تمكنت هذه المصالح الخاصة (عائلة، مجتمع مدني) أن تتوافق دون إحراج مع نسق مصالح العقل ومع تاريخ النسق ونسق التاريخ؟ تلك هي المسألة، فمن الصعب التفكير في هذه الوحدة، ولكننا لا نستطيع أن نحذف منها أي حد ولا أي قوة ولا أي رغبة ولا أي مصلحة، كما لا

نستطيع أن نجعلها ثانوية. وسنعود إلى هذه النقطة لاحقاً. وفي رسالة حول الثانويات، لبى ألتنشتاين طلب هيغل، نظراً إلى أهمية الرجل بالنسبة إليه، فقد أخبره في تاريخ 25 حزيران/ يونيو، بأنه حصل له على تعويضات عن السفر قدرها ثلاثمئة تالر بالنسبة إلى السنة الجارية. وللحصول على هذه الإكراميات كان من اللازم عليه الثناء على العمل الفلسفي والسياسي لهيغل، أمام المستشار هاردنبرغ (Hardenberg) والتأكيد على تأثيره السياسي وليس فقط على تأثير فلسفته السياسية، فقد كان له بالفعل تأثير سياسي كبير في هذه الأوضاع الصعبة، على الطلبة الهائجين بالجامعة.

وكان ألتنشتاين يعلم ما يجب قوله وإن كان ما يفكر فيه أعقد بكثير:

> «فبالنسبة إلى القيمة الهائلة لهيغل، كإنسان وكأستاذ جامعي وكعالم، لا يمكنني أن أضيف شيئاً، فقيمته كعالم معروفة لدى الجميع. وهو من دون شك أعمق وأمتن فيلسوف عرفته ألمانيا. لكن قيمته كإنسان وكأستاذ جامعي هي «الأكثر حسماً» (أركّز على هذا. ج. دريدا)، فقد مارس على الشباب تأثيراً طيباً لا يحد. وواجه بجرأة وبصرامة وكفاءة التسرب الهدام لفلسفة سطحية، محطماً بذلك ادعاءات بعض الشباب. وهو محترم بشكل كبير، بسبب آرائه وأعماله الطيبة، وهذا أمر يعترف له به الجميع، بما فيهم الأشخاص المرتابون من كل فلسفة» (6 حزيران/ يونيو 1822)[15].

---

(15) Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Briefe II*, éd. J. Hoffmeister (Hamburg: Meiner, 1953), annexes, p. 495.

وقد كان هيغل على علم بكل ذلك، كان على علم تقريباً بتلك الشبكة التي تتداخل فيها بشكل فعال، المصالح الخصوصية (privés) مع مصالح العقل التاريخي، والمصالح الخاصة (particuliers) مع مصالح الدولة. ومصالح دولة خاصة مع العقلانية التاريخية الكونية للدولة. وهو ما وضحه في مؤلَّفه **فلسفة الحق** (*La Philosophie du droit*)، قبل ذلك بقليل. وكان على علم بأن هذا المؤلف قد «صدم الديماغوجيين بقوة». (رسالة إلى دوبوك (Duboc) بتاريخ 30 تموز/ يوليو 1822)[16].

وفي رسالة الشكر الموجهة إلى ألتنشتاين، كانت عبارات الاعتراف بالجميل تحدد مكان التبادل والتعاقد والثقة المتبادلة بين الطرفين:

> «بخصوص تطور وضعيتي مستقبلاً، فإنني ألجأ باحترام شديد، إلى التقدير الحكيم لمعاليكم، بنفس الثقة المطلقة التي استجبت فيها للنداء الذي وجهه معاليكم إلي، من أجل الانخراط في خدمة الدولة الملكية (...) ففي هذا العمل الذي يستوجب حرية وصرامة الفكر، لن أخشى من الآن فصاعداً، التأثير السلبي للمشاكل الخارجية (المادية) على مستقبلي، بعد أن طمأنني معاليكم بوعوده الطيبة وبعد أن اقتنعت من خلال براهين عديدة وقاطعة، بأن القلق المحتمل للسلطات العليا للدولة تجاه الفلسفة ـ وهو قلق ناتج عن وجود بعض الميولات الفاسدة ـ لا يتعلق فقط بنشاطي العمومي كأستاذ، بل إنني من جهتي، عملت

(16) Hegel, Ibid., p. 285.

باستحسان وبنجاح على مساعدة الشباب الذين يدرسون هنا، في تلقي أفكار قويمة، وهدفي من كل ذلك، هو أن أحظى بثقة معاليكم وبثقة الحكومة الملكية» (برلين، 3 تموز/ يوليو 1822)[17].

بعد هذه الضمانات المعلن عنها بخصوص الورثة (ورثة هيغل) والدولة (دولة بروسيا)، والجامعة (جامعة برلين)، فإن هيغل لن ينسى بافاريا (Bavaria)، حيث سيجرب حظه فيها، ففي شهر تموز/ يوليو وبعد أن هنأ نيتهامر (Niethammer) على الميزانية المخصصة للتعليم العمومي في مقاطعة بافاريا «لأن المجالات الأخرى لا تهمني»، وبعد أن قدم له معطيات عن الإجراءات العقابية الجديدة التي يمكن أن تتخذ ببرلين ضد المدرسين «الديماغوجيين» (وقد تم ذلك أسبوعاً قبل أن يبعث رسالته حول الثانويات)، تابع هيغل قائلاً: «إن الحالة المتألقة للمالية البافارية، ذكرتني بتوفري على أوراق يانصيب مقترضة من مالية بافاريا، وأنا لا أعرف مصيرها إلى حد الآن (...) وأستسمحكم في تسجيل أرقامها على ورقة مرفوقة بالرسالة، وأطلب من ابنكم ـ الذي يشتغل بإدارة المالية ـ بأن يمدني بأخبار عنها». بعد ذلك، سيتحدث عن صعوبة فرض آرائه في مجال الفلسفة والثيولوجيا والمسيحية قائلاً: «إننا نجد صعوبة في الحصول على الموافقة، خلال تطبيقنا للمفاهيم (concepts) وللعقل (raison)، على المجالات المتعلقة بالدولة. وقد أكدت بنفسي، وبصريح العبارة، على أننا لا ننوي إقناع جماعة دعاة الحرية إياها، وعلينا ألا نهتم أكثر بأولئك المتواجدين على الضفة الأخرى»[18].

(17) المصدر نفسه، ص 276.

(18) المصدر نفسه، ص 282.

وبالفعل، إذا كان هيغل يساند الدولة ضد «جماعة الديماغوجيين»، من خلال سلوكه السامي وفلسفته السياسية، فإن هذا الدعم يظل مشروطاً ومعقداً، لأن التحفظ الاستراتيجي لديه يمكن أن يجعل منه عدوّاً في أعين «أولئك المتواجدين على الضفة الأخرى».

ولدينا إشارات عديدة عن هذا التحفظ الاستراتيجي وهذا اللجوء إلى نسق فلسفة الحق وتأثيراته الملموسة على الحقل السياسي آنذاك. وسنقتصر بعد قليل، ولأسباب بديهية، على الإشارات البينة في رسالته حول الثانويات[19].

هذا الإنسان (Ecce homo) هو أنا، ما بين سن الحادية عشرة والثالثة عشرة، فمن يتكلم ليس هو فقط ذلك الإنسان الناضج الذي يفكر في الموت وفي صندوق الأرامل بالجامعة وفي ما بعد هيغل (وهل كان بإمكانه التفكير في شيء آخر؟). إنه هيغل الذي لا يشبه الراشدين والناضجين الآخرين، فهو يعتبر نفسه أول فيلسوف راشد وأول من فكر في بداية ونهاية الفلسفة، أي أول من فكر فيهما داخل مفهومهما. إنه فيلسوف فلسفة تعتبر نفسها متجاوزة لطفولتها وتدعي التفكير في تاريخها برمته وفي كل عصور الفلسفة وكل أزمنتها وكل الغائية (téléologie) الثاوية وراء نضجها. ولذلك، فهو لا يحمل في ماضيه سوى طفولته التي يعرضها، هذا إذا ما اعتبرنا أن العرض يهم الفكر المدرك «في ذلك الحين الذي لم يصبح بعد»، فهيغل الطفل، يبدو أخطر وأكثر تسلية وأكثر تفرداً، بل إنه التفرد عينه الذي ليس مستحيلاً، لكن لا يمكن إدراكه ولا تخيله تقريباً. وقد عمل هيغل

---

(19) لقياس كل تعقد هذه الاستراتيجية وكل الإكراهات التي أخذها سلوكه الماكر (Ruse) بالحسبان، أحيل مرة أخرى على مؤلف جاك دوند **هيغل وزمنه** (*Hegel et son temps*)، وبالخصوص على الجزء المتعلق بالديماغوجية وعلى الفصل الخاص بهيغل السري.

على جعل هذا الوضع غير متخيل، حتى اللحظة التي شعر فيها عند حلول المساء بالقلق إزاء مستقبل التعليم الفلسفي داخل الدولة ومستقبل أرملته وأبنائه، عندئذ استخدم حجة طفولته، وتذكر كما قال، ما تحمله ذكرياته في ذلك الحين، أي ما بين سن الحادية عشرة والثالثة عشرة. لأن صيغة «في ذلك الحين» لم تكن سوى مسألة ذاكرة أو فهم أو أنها لم تكن تفكيراً تأملياً.

وما يضفي على المشهد طابعاً كوميدياً، هو أنه لم يكن يوحي بأي تبجح (vantardise). وإذا ما كان هناك شك بهذا الخصوص، فيجب الرجوع إلى الحجج المتينة التي تبطله أو تمنحه المشروعية وبالتالي تمحيه. ومن هنا ينبثق الطابع الكوميدي، بحيث أن هيغل سيسمح لنفسه بقول ذلك بكل تواضع، اعتماداً على حجج متينة.

أولاً، كان الرجل موهوباً جداً، وهذا صحيح. وتكفي قراءة مؤلفاته المعروفة والعميقة، كما يذكر ألتنشتاين بذلك في حديثه مع المستشار. ثم هناك شهادات أخرى حول التلميذ المتميز الذي كان يقرأ كثيراً وينسخ مقتطفات طويلة من الكتب التي يقرأها. وفضلاً عن ذلك، إذا كان يعتبر نموذجياً وليس كنموذج متبع، وإذا كان يتلاعب بالنموذج مثلما يدرس لعبة القدوة (Beispiel)، فلأنه كان يروم إبراز ماهية الإمكانية التالية: وهي أن كل طفل عادي التكوين، يمكنه أن يكون هيغل، فالطفل هيغل، كما يتذكره هيغل الكهل ويفكر فيه ويتصوره في حقيقته يلعب مثل كل الأطفال، لكنه يلعب هنا دور هيئة أو لحظة ضمن بيداغوجيا الروح. وتأتي الحكاية لخدمة أطروحة ولحمل قناعة وقرارات سياسية، فهي تبرز ذاتها وتمحي تفردها كحكاية، لتصبح تجربة مشتركة قديمة (die allgemeine ältere Erfahrung). إنها التجربة المشتركة التي تشهد على أن هذا التعليم لا يتجاوز القوة الذهنية (Fassungskraft) لتلاميذ الثانوي. وأخيراً،

فإن هذه القدرة المميزة للطفل هيغل في سِن الحادية عشرة ليست بعد هي القدرة الفلسفية بحصر المعنى، ولا القدرة التأملية، إنها الذاكرة وتذكر بعض المضامين التي لا حياة فيها، مضامين الفهم أو مضامين هي بمثابة أشكال (تعريفات، قواعد وأوجه قياسية). وسيكون لصيغة «ليس بعد» تأثيرها على الرسالة برمتها وعلى الآلية البيداغوجية التي سيقترحها هيغل على الوزير. وكما سنرى، فإن «ليس بعد» المقترنة بـ «ذلك الحين»، تمنع ما يبدو أنها تفضله، ونقصد بذلك، تعليم الفلسفة بالثانوي.

وعندما يقول هيغل إنه مازال يتذكر مؤلف (*l'idea clara*) والأقيسة المنطقية، فإننا نستشعر مزيجاً من التدلل (coquetterie) (الشبيه بتأنق وثرثرة وصبيانية (puérilité) العالم الرياضي الكبير الذي يبدي اندهاشه بمعرفة لوائح الضرب)، ومن الحنين تجاه ما تبقى لديه من طفولة ومن سخرية وتحد للحداثة البيداغوجية «وهو تحد موجه ضد الأحكام المسبقة الحالية حول التفكير الذاتي وحول النشاط المنتج»[20].

أفلا تتجلى هنا راهنية هذه الحداثة البيداغوجية الرتيبة التي تعارض الذاكرة الآلية أو تداعيات الذاكرة (la mnémotechnique) باسم التلقائية المنتجة والمبادرة وما نكتشفه ذاتياً وبشكل حي (وهي راهنية مقترنة بعصر هيغل وبديمومته؟ لكن سخرية هيغل مزدوجة، فهو يعلم بأنه انتقد في موضع آخر، صورية تداعيات الذاكرة (formalisme mnémotechnique) والحفظ عن «ظهر قلب» (par cœur). ولهذا السبب، لا يمكننا عموماً اتهامه بالتحيز لهذه

(20) Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, p. 69.

العمليات، فالمسألة تتعلق بالسن وبنظام وغائية الاكتساب وبالتقدم. ولا يقتصر هذا التقدم في السن على تلاميذ الثانويات البروسية، فنحن نجد مراحله وتسلسله ضمن تاريخ الفلسفة برمتها، فسن النزعة الصورية والتقنية الحسابية (سن لايبنتز (Leibniz) مثلا)، هي سن «الطفولة العاجزة» (unvermögenden Kindheit) المسمّاة بالمنطق الكبير. وعلى العكس من ذلك، فإن التيمة الحداثية حول التلقائية المنتجة تظل أيضاً مجردة وبالتالي طفولية (لأن الطفل هو أكثر تجرداً من الراشد، كمفهوم غير محدد) وفارغة أو عاجزة، مثل النزعة الصورية أو الذاكرة الآلية، ما لم نتجاوزها ونتخلَّ عنها. وينظم «نسق» الديالكتيك التأملي، ذاكرة الطفولة هذه كمشروع وزاري، كما ينظم احترامها للأوضاع وسذاجتها وسخريتها وتدللها وتطبيقها الراسخ.

لقد اقتطعت باستعجال هذا «المشهد» من تقرير يؤطره ويتجاوزه. لماذا؟ لكي أستبق القراء المستعجلين ولتنبيه خصوم مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي الذي يعتبرونه تجمعاً للشواذ (أي نعم!) الراغبين في تعليم الفلسفة للرضع! وهذه، كما يقول البعض، عملية هدامة وغير فلسفية وتعبر عن حماس مفرط وعن نزعة فلسفية شمولية (panphilosophisme)، كما يقول البعض الآخر، علما بأن الفلسفة قد انتهت منذ هيغل. هناك إذن تحالف بين الطرفين، فهما معاً يستعجلان الحكم ويعتبران بأن مجموعة الأبحاث المذكورة تستمد حجتها من كون هيغل العظيم، كان في سن الحادية عشرة أو الثالثة عشرة. . . إلخ وسيضيف الطرفان بأن المجموعة لم تكتف باستحضار مثال هيغل، بل سعت إلى إخضاع الأطفال للهيغلية والدفع بهم إلى قراءة المنطق أو فلسفة الحق (*La philosophie du droit*) في السنة الأولى إعدادي. . . إلخ. ونحن نعرف الآن نمطية

هذه الاعتراضات وسنن رد الفعل هذا الذي يبدأ دوماً بالخوف من الفهم، فهناك تمنُّع من فهم الحقيقة الآتية، وهي أن الأمر يتعلق بشيء آخر وأنه يتعين معالجته بطريقة أفضل، مثلاً من خلال قراءة رسالة هيغل سوياً.

ولا أريد هنا وصف كيف يجب أن نقرأ هذا المكتوب (écrit) «الصغير» لهيغل، كيف نقرأه «لذاته» وفي سياقه الخاص، وأيضاً من خلال المشهد الذي اعتمدته مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، لترجمته وإعادة إنتاجه. لا أريد وصف الكيفية الواجب اتخاذها للتعامل مع هذا المكتوب (وهذا توضيح موجه لأولئك الذين يعتقدون بأن القراءة هي الفعل الفوري، أو لأولئك الواثقين من أنفسهم في الجهة الأخرى، والذين يعتقدون بأن القراءة ليست هي الفعل، بما في ذلك فعل الكتابة، فكلا الطرفين متشبثان باعتراضات على شكل حواجز مفهومية (garde - fous conceptuels)، نعرف الآن استعمالاتها وغاياتها ونمط اشتغالها). لا أريد وصف ما يجب فعله عموماً وما لا يجب فعله، حسب مجموعة الأبحاث المذكورة، لأن ما أكتبه هنا موجَّه، بلا ريب، إلى المجموعة أيضاً، فمنذ المنطلق، تم تعريف هذه الأخيرة كمكان للاشتغال وللنقاش وليس كمركز لبث الشعارات أو المضامين المذهبية. طبعاً، عندما يحصل الاتفاق بشأن اتخاذ القرارات أو القيام بمبادرات أو أنشطة، فإن المجموعة لا تتوانى عن «الشعار» الذي لا يتعارض مع المفهوم، لأنه وراء كل مفهوم شعار والعكس أيضاً. ومما لا شك فيه، أن الاتفاق والإجماع كانا قائمين حول شروط مثل هذا النقاش وحول الموضوعات الجديدة (التي كانت مقصيّة والتي يتعين إبرازها) وحول الموضوعات القديمة التي يجب تحويلها وحول عدد من القوى التي تستدعي المواجهة. لكن هناك دعوة لفتح النقاش. ولكي أساهم فيه، أريد

التذكير ببعض المقدمات المشتركة وصيانة بعض الفرضيات وتقديم بعض المقترحات، انطلاقاً من قراءة عملية، يمكن أن تهمني وحدي في الفترة الحالية، فما الذي يجب فعله برسالة هيغل هذه؟ وأين نموذجها؟ وأين كتبت؟ وهل هناك ضرورة لتقييمها، وهل يتعلق الأمر بنص «كبير» أم «صغير»؟ هل هو نص «فلسفي»؟ وما هو وضعه، كما يقال؟ وما هو عنوانه؟

طبعاً، فإن إحدى مهام مجموعة الأبحاث المذكورة يمكن أن تتمثل في نقد (فعلي وملموس وليس شكلياً فحسب) لكل التراتبات القائمة ولكل المعايير الضمنية أو الصريحة، التي تضمن التقييمات والتصنيفات (نصوص «كبيرة» وأخرى «صغيرة»). أكثر من ذلك، يجب أن نعمل على بلورة عامة وجديدة لإشكالية التراتبات برمتها، فمن دون هذه البلورة الجديدة، لن يكون هناك أي تحول عميق. لأن القوة المهيمنة على عملية التصنيف والترتيب، تقدّم ما ترغب في أن يقرأ (وهو ما تدعوه بالنص الكبير أو النص الكامل صاحب «المرامي العظيمة»)، وهي تستثني وتقصي ما تريد تبخيسه وما لا تريد قراءته عموماً (وهو ما تدعوه بالنص الصغير أو الهامشي (marginal)). ويمتد ذلك إلى تقييم خطاب المدرس وكل ترتيباته التمييزية (تنقيط، لجان الامتحانات والمباريات والأطروحات، لجان استشارية. . . إلخ) وإلى خطاب الناقد وحارس التقليد وحتى إلى عملية النشر والترويج التجاري للنصوص. ومرة أخرى، فإن الأمر لا يتعلق فقط بالنصوص المكتوبة على أوراق أو على سبورة سوداء، بل بنصية (textualité) عامة، لا يمكن من دونها أن نفهم ولا أن نفعل شيئاً. وعلينا إعادة قراءة مشروع مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، ففي كل سطر، هناك دعوة إلى إبراز ما هو مراقب وعديم القيمة، وإخراج الأرشيف الضخم لمكتبة ممنوعة تقريباً، من الأقبية، وعدم احترام

التقييم السائد، ليس فقط من أجل متعة عشق منحرف للمكتبات (ولم لا؟)، وليس فقط من أجل فهم ما يربط الفلسفة بمؤسستها و«بداخلها» أو «بظهرها» المؤسساتي، ولكن أيضاً من أجل تحويل شروط تدخلنا الفعلي. وقد استعملنا لفظتي «داخل» و«ظهر»، لأن الأمر لا يتعلق باكتشاف المؤسسة، فقد فات أوان ذلك، وهذا أمر معروف، فقد توفرت الفلسفة دوماً على مفهوم مهيمن (وتعتبر المؤسسة في العمق هي الاسم المحتفظ به لذلك المفهوم) ولأننا لا نكتفي بما تظهره المؤسسة ولا بما يمكن أن ندركه إمبيريقياً من خلالها، ولا بما يمكن أن نتصوره عبر قانون المفهوم الفلسفي، فـ «الداخل» و«الظهر» لم يعودا يعنيان بالنسبة إلى التعارض الفلسفي المنظم للخطاب، جوهراً أو ماهية خفية للمؤسسة، مختفية تحت أعراضها أو ظروفها أو ظواهرها أو بنياتها الفوقية. إنهما يعنيان بالأحرى، ضمن هذا المعنى المشترك القديم (المفهومي والإستعاري)، ما يمكن أن ينفلت من التعارض وما يمكن أن يشكله كوقع لنمط جديد.

ولا يمكن للبلورة النقدية الجيدة لهذا التراتب ولإشكالية التراتب هذه، أن تنحصر داخل «مبرهنات» (théorèmes) جديدة، بنفس اللغة، فهي تستدعي كتابتها بلغة معينة وإجرائها (عملياً) وفق صيغ صورية غير مراقبة من طرف التقييمات القديمة. لذلك، لم يعد قلب التراتبية المسموح بها كافياً، ولم يعد إدراج نصوص «صغيرة» أو إقصاء وتبخيس قيمة نصوص «كبيرة» كافياً أيضاً، فبإمكان نفس البرنامج الفلسفي أن يدرج قرارات تقييمية أو تصنيفية متناقضة ظاهرياً. هكذا، يمكن اعتبار نص ما «صغيراً» (كنص ظرفي، صحافي، إمبيريقي، سردي، ضعيف فلسفيّاً) واعتباره أيضاً كنص «كبير» (يعالج تيمة فلسفية «كبيرة» ويتحاور مع التقليد الإشكالي

الكبير ويقدم كل علامات المسؤولية النظرية العميقة)، فهل نعتبر هذه القرارات متناقضة؟ وإذا ما كانت المقدمات نفسها تؤدي إلى تقييمات متناقضة ظاهرياً، فماذا سنقول عن نسق القراءة والتراتبية القائم؟ فإذا كان نسق القراءة هذا، على علاقة أساسية بـ «الفلسفة الهيغلية» وبكل ما يبدو أنها تجمعه وتنهيه وتشكله في «عصرها»، فإن الرسالة التي تهمنا هنا، لا يمكنها أن تكون مجرد مثال أو حالة توضح هذه القضية.

لقد عولجت رسالة هيغل حول الثانويات كنص صغير، وهذا أمر بديهي، ولم يقتصر هذا الأمر على القراء الفرنسيين وحدهم، فهي لا تنتمي إلى المتن الهيغلي «القابل للتعليم» (enseignable) ولم تجد مكانها في مراسلاته، هذا دون أن ننسى الرقابة المقصودة والإقصاء الإداري، فكيف يمكن الاعتقاد بأن هذا الإهمال جاء بالصدفة ولا أهمية له؟

والحال، أن ضرورتها تمر عبر محطات متشعبة، ولا يمكننا تحليلها إلا إذا أخذنا بعين الاعتبار التبخيس التقليدي لقيمة نصوص من هذا النوع ولنسقها برمته وللاستراتيجية المعقدة لعلاقات هيغل بالسلطة الملكية. وهذا التعقيد الشديد (وهو فلسفي وسياسي) يجعل إمكانية استعقال (arraisonnement) هذه الحركة ضمن هذه الوضعية المحددة أو تلك، أمراً صعباً وملتبساً على الدوام. وهو ما ينطبق على وضعيتي وعلى وضعية مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي حالياً. ولو افترضنا أن هذا «التقرير الخاص» قد اختفى تقريباً من التداول «المقنن» للنصوص، فهل كان تفسير ذلك سيقتصر على أسباب «شكلية»؟

إنها رسالة، ونحن نعلم بأن هناك تقليداً عظيماً للرسائل الفلسفية. لكن كيف هو شكل هذا التقليد وما هو مضمونه؟ فإما أن الأمر يتعلق برسائل «خيالية» (fictives) حول ما اعتبره التقليد تيمات

فلسفية كبرى، أو أنه يتعلق بمراسلات بين فلاسفة، يعتبر واحداً منهم على الأقل عظيماً، وحول مواضيع ذات نفس فلسفي عظيم، أو يتعلق برسائل «فيلسوف عظيم» موجهة إلى أحد عظماء أو عظيمات العصر. وفي هذه الحالة، يتلقى صاحب السلطة السياسية رسالة فلسفية من أحد رعاياه من الفلاسفة (الذي وإن كان أجنبياً إلا أنه يكون في وضع الرعية التي تحترم الملك والملكة والأميرة أو لنقل الأمير عموماً)، حول موضوع مصنف باعتباره فلسفيّاً أو (والأمر سيان) حول موضوع الفلسفة السياسية العظمى. والحال، أنه إلى حدود عصر هيغل، لم تكن المسألة المدرسية أو الجامعية تنتمي إلى السياسة العظمى، فلم تكن المسألة التربوية شأناً من شؤون الدولة التي كانت تسعى إلى استرجاع سلطتها من يد القوى الإقطاعية (ويعتبر حدث ألتنشتاين بهذا الخصوص، انتقالا شديد التعقيد من الناحية التاريخية وذا قيمة كبيرة من الناحية التشخيصية، ويتعين تحليله بدقة قبل الشروع في «فتح» رسالة هيغل المذكورة، وهو ما لا يمكننا القيام به في هذا المقام)، ففي التقليد «العظيم» للرسائل الفلسفية، يفترض أن يكون المتلقي فيلسوفاً أو قوة فلسفية، حيث يخاطبه الفيلسوف العظيم كمربٍّ راشد، فهناك احترام فرد من الرعية لأميره، لكن هناك أيضاً سلطة المكون والناضج والذي هو عبارة عن تقني مختص. وهذا تنافر مزدوج. غير أن العلاقة تظل ثنائية، وفي جميع الأحوال، فنحن لا نتحدث عن التربية كشأن سياسي ولا عن التعليم الفلسفي كمشكلة بالنسبة إلى الدولة.

إلى جانب هذه الرسائل الفلسفية العظمى، هناك المراسلات الخاصة للفلاسفة الكبار، فهي تنشر بغرض تعميم الفائدة البيوغرافية والحدثية، وذلك بالقدر الذي تبرز فيه حياة عظماء الميتافيزيق الغربية. وبشكل عام، فإنها تقرأ كروايات أو مذكرات.

إن التقليد القائم بهذا الشكل، هو الذي يمنع من وجود مكان «لرسالة» هيغل. وهي ليست «رسالة» في الحقيقة، رغم أنها تتوافر على الخصائص الخارجية لكل رسالة. ذلك أنها غير موجهة لشخص بل لهيئة وظيفية، وهي عبارة عن تقرير أنجز بطلب من الوزارة أو لنقل بطلب من وزارة ووزير متميزين، في وضعية يصعب تأويلها اليوم، لأن التأويل السياسي لمثل هذه الوضعية يمس مباشرة وبالضرورة، كل الرهانات الأساسية للصراعات السياسية بأوروبا، خلال القرنين التاسع عشر والعشرين. وفي وضعية مثل هذه، حيث لا يمكن تحديد مكان هيغل بدقة، دون اعتبار متزامن وبنيوي لكل التبعية العامة المتضمنة لما يلي:

1 ـ مؤلفاته الفلسفية «الكبرى» ومن أبرزها وأقربها كل فلسفته في الحق، أي ما دعاه دوند (D'Hondt) بفلسفات الحق الثلاث[21].

2 ـ كتاباته الأخرى، أي كل رسائله على الأقل، بما فيها رسائله السرية التي كان يخفيها عن الشرطة، بغية الالتقاء بالمتابعين من طرفها.

3 ـ ممارسته الفعلية بكل تعقيداتها المرئية، بهذا القدر أو ذاك، والتي نعرف الآن بأنها لا تختزل في الفترة البرلينية، أي في فيلسوف الدولة الرسمي المحترم بل والخاضع لها.

(21) المصدر نفسه، ص 9: «تلك التي نشرها وعرضها لهجومات الأعداء والتي اجتازت بصعوبة حواجز الرقابة (...) وتلك التي تمكن أصدقاؤه وطلبته النجباء من قراءتها بين السطور، مضيفين إليها إشارات شفاهية وآخذين بعين الاعتبار، التغييرات التي تفرضها الأحداث والحوادث على التشريع الذي يخضعون له أيضاً. ثم فلسفة الحق التي اتبع هيغل قواعدها (...) والمتمثلة في كيفية معالجة المؤسسات الوضعية التي بلور نظرية حولها والمهن والأرباح والزواج والأسرة والمجتمع المدني والإدارة والدولة وأيضاً كيف تعامله هذه المؤسسات.

إن تأويل عصر هيغل، يستدعي اعتبار هذه النصية من دون ضفاف، من أجل تحديد شكلها النوعي الذي يهمنا هنا، أي اللحظة التي بدأت فيها النسقية الفلسفية (systématique philosophique) التي أصبحت هي فلسفة الدولة والعقل كدولة متضمنة بشكل واضح إلى حد ما، وبطريقة أساسية وضرورية، لنسقية بيداغوجية تنتظمها ضرورة إسناد تعليم الفلسفة إلى بنيات الدولة وإلى موظفيها. أكيد أن هذه المسألة بدأت قبل هيغل، وتعتبر التدخلات الفلسفية ـ البيداغوجية للأيديولوجيين الفرنسيين خلال الثورة الفرنسية وحولها، علامة بارزة في هذا الإطار، ونحن نعلم أهمية حدث الثورة الفرنسية بالنسبة إلى هيغل، فهل يمكن التأريخ لأقوى الآلات الاستدلالية لهذه الإشكالية، انطلاقاً من عصر هيغل؟ ألا نتوفر على مؤشر دال بهذا الخصوص، يتمثل في كون الإشكاليات الماركسية والنيتشوية أو النيتشوية ـ الهايدغرية المهيمنة حالياً على كل القضايا التي تهم علاقات التعليم بالدولة، مطالبة بالاستمرار في التحاور مع الخطاب الهيغلي؟ أي ما بعدالكَنْتي؟ فهي لا تستطيع أن تعفي من ذلك، على الأقل بالنسبة إلى مشكلة التعليم والدولة ومشكلة التعليم الفلسفي والدولة التي يبدو لي أنها لم تعالج من طرف أي فلسفة سابقة على «عصر هيغل»، ولا من طرف أي فلسفة سياسية أو فلسفة في التربية وتحديداً من خلال خصوصيتها التاريخية غير المختزلة التي تهمنا هنا. تلك هي على الأقل، الفرضية التي أطرحها للنقاش. وإذا ما قبلت هذه الفرضية، فإننا سنستخلص بأن معالجة هذا «التقرير» كمكتوب صغير، إضافة إلى تفادي هذا النوع من النصوص أو جعله في مرتبة ثانية، معناه البقاء في وضعية جهالة، أسيراً لإشكالية التعليم والتعليم الفلسفي، المنفصلين عن الدولة، وعدم إدراك التشكل الأصلي وغير المختزل، الذي تثار في هذه المشاكل. وبالتالي، التخلي عن تحديد ضفافه وخارجه وتحويله أو خرقه. . .

ما الذي حدث في هذا «التقرير»؟ إن هيغل ليس هو فقط «الفيلسوف العظيم» الذي استشارته السلطة، فقد استدعاه ألتنشتاين إلى برلين ليشغل كرسي فيخته (Fichte). ألتنشتاين وزير التعليم العمومي منذ سنة 1817 والذي يجسد الصراع (بمرونة وعبر المفاوضات والتسويات) من أجل تطبيق إلزامية التعليم، التي ستقرر في الأخير، ومن أجل الحريات الأكاديمية والدفاع عن الجامعات ضد السلطات الإقطاعية. وقد امتدح إنجلز (Engels) ليبراليته. وشغل ألتنشتاين مع شولز (Schulze) (مدير التعليم العالي بوزارته وتلميذ وصديق هيغل والماسوني (Franc-maçon) والليبرالي الجريء) مكاناً حساساً داخل البيروقراطية الناشئة والمتصارعة مع القوى الإقطاعية، وهو مكان غير قار وغير مستقر وهش وقابل لكل التسويات.

ولأن هيغل كان مرتبطاً بألتنشتاين وشولز، فإنه وجد نفسه بين مطرقة «الإقطاعيين» وسندان «الديماغوجيين»، حيث كان يميل أحياناً إلى «اليمين» عندما تفرض الوضعية أو علاقات القوة ذلك، وكان في أحيان أخرى يحمي بعض الأصدقاء المضطهدين المنتمين إلى «اليسار». ومن خلاله توجيه تقريره إلى ألتنشتاين، كان لا يتصرف فقط كفيلسوف «واقعي»، يأخذ في الحسبان سلطة معينة، بتناقضاتها وأيضاً استراتيجية مخاطبه ذاته داخل هذه التناقضات. ولم تكن السلطة بالمقابل، تأخذ النسق الهيغلي في الحسبان، وبهذا المقتضى، فإن هيغل لم يشر في مقترحاته البيداغوجية ـ السياسية إلى ما هو متلائم مع هذا النسق، علما بأن النسق ينثني ويلتوي دون أن ينكسر. إن طرفاً من قوى السلطة الفاعلة هو الذي لجأ إلى هيغل. وفي جميع الأحوال، فقد كان من اللازم أن يفتح فضاء للتفاوض الدقيق بين قوى السلطة (مهما كان تناقضها وكيفما بلغت حدة هذا التناقض)، والاستراتيجية

الفلسفية لهيغل، وأن يكون ممكناً وقابلاً للتطبيق، وإلا لن يحصل أي تراض ولا أي تعاقد ضمني. ولا يمكن قراءة المعنى المشترك لهذا الفضاء ببساطة، لا في الأعمال الفلسفية الداخلية لهيغل - هذا إذا ما اعتبرنا شيئاً من هذا القبيل موجوداً في صفائه - ولا ضمن ما يمكن اعتباره كمعطى غير فلسفي لما هو خارج عنه، فلا «الضرورات الداخلية للنسق» وحدها ولا التعارض الحاصل بين «النسق» و«المنهج»، بقادرين على إبراز تشابك هذه التعاقدات أو التراضيات، فهما لا ينتميان إلى الداخل والخارج البسيطين للفلسفة (وهو ما عبر عنه إنجلز بقوله: «هكذا خنق الجانب الثوري في المذهب الهيغلي، تحت تكاثر جانبه المحافظ»). إذن، لم تعد الضرورات الداخلية للنسق كافية وحدها لتفسير كيف يمكن، انطلاقاً من منهج للتفكير ثوري في عمقه، أن يصل إلى نتيجة سياسية معتدلة جداً»[22] (وأنا أشدد على صيغة «كافية وحدها»)، فهل يندرج التمييز بين «النسق» و«المنهج»؟ داخل النسقية؟ وهل يوجد داخل ما هو فلسفي؟

إن الركيزة الأساسية للتعاقد، تتمثل في جعل التعليم وخصوصاً التعليم الفلسفي كبنية من بنيات الدولة. لكن، ما هي الدولة المعنية هنا؟ إنها الدولة التي تصورها مؤلف **فلسفة الحق** (*La philosophie du droit*)، والتي لم تعد ملكية خاصة لأمير أو لقوة محددة بفعل تعاقد ما (المقطع 75، ملاحظة حول التعاقد والزواج)[23]. وإذا كانت الدولة فوق المجتمع المدني فإن فكرتها لم تعد يوتوبيا. وقد تم تأكيد ذلك في مقدمة «فلسفة الحق» وتحديداً في الفقرة الشهيرة حول

---

(22) Friedrich Engels, *Ludwig Feuerbach et la fin de la philosophie classique allemande* (Paris: Editions sociales, 1966), p. 16.

(23) Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, traduit par André Kaan (Paris: Gallimard, 1940), pp. 117-118.

الفلسفة التي لا تقفز فوق زمنها (Hic Rhodus, hic saltus) ثم (Hier ist die Rose, hier tanze) (الواردة هنا، هنا أرقص)[24]. ولا يمكننا هنا، فتح النقاش من جديد حول استنتاج الملكية البروسية وحول الفلسفة الهيغلية كفلسفة رسمية أو كفلسفة للدولة، فقد تم تبسيط المعطيات المتعلقة بهذه المسألة، لذلك لن ندعي إعادة بناء هذه الإشكالية. وإذا ما كان ماركس وإنجلز بأنفسهما، قد صمما على التصدي للتبسيطات التي اختزلت هيغل في مجرد فيلسوف للدولة، فإن ذلك كاف لجعلنا نحتاط من كل موقف مستعجل، فلنكتفي الآن بموضعة فضاء التفاوض الاستراتيجي بين فكرة الدولة المحددة في الجزء الثالث من مؤلف **فلسفة الحق** (الواقع الفعلي للإرادة الجوهرية، الهدف الخاص، المطلق والثابت والمدرك لما يريد في شموليته) والذاتية الشخصية أو الخصوصية التي يمكن للدولة الحديثة إنجازها في حدها الأقصى.

ويبدو أن هيغل تجاوز المطلب الوزاري، في هذا الفضاء. وكما هو الشأن حالياً (ويمكن الذهاب بعيداً بهذه المماثلة، وإن كنا مجبرين على التعامل معها بحذر)، فإن الوزارة تريد تفادي «سقوط التعليم الفلسفي بالثانوي في ثرثرة الصيغ الجوفاء (Sich in ein hohles Formelwesen verliere) أو تجاوزه لحدود التعليم المدرسي»[25].

ومثلما هو الشأن حالياً، فإن هناك ترابطاً وتمازجاً بين هذين التخوفين، فما المقصود بالصيغ الجوفاء؟ وما هي الثرثرة؟ ومن الذي يحددها؟ ومن أي وجهة نظر؟ ووفق أي فلسفة وأي سياسة؟ أفلا

---

(24) المصدر نفسه، ص 43.

(25) Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, p. 69.

ينبثق كل خطاب جديد أو مشاكس دوماً، من تأثيرات بلاغية هي بمثابة «فراغات» داخل الخطاب المهيمن، مرتبطة بأشكال من الانحطاط الاستدلالي والميكانيزمات والإيماءات التي لا مناص منها؟

ولا يمكن تحديد علاقة «الصيغ الجوفاء» (Formelwesen). بالامتلاء المزعوم للخطاب المتكامل، إلا انطلاقاً من فلسفة محددة جداً. ولا يمكن لهيغل هنا، مثل أي واحد يتحدث عن الثرثرة، إلا أن يقترح فلسفة، هي في هذه الحالة، ديالكتيك المثالية التأملية كمعيار عام يميز داخل التعليم بين اللغة الفارغة واللغة الممتلئة، وأيضاً من أجل رسم الحد بين التعليم المدرسي وما يوجد خارجه. طبعاً، فإن مسألة المعيارية والحدود لم تطرح بتاتاً في هذه الرسالة التي لم تتحدث فضلاً عن ذلك، لا عن السياسة ولا عن ما هو خارج المدرسة. إلا أن النسق التربوي سينبني أو سيتم إصلاحه كالعادة، انطلاقاً من الإجابة على هذا السؤال الذي لم يطرح.

سيجيب هيغل ـ أو لنقل فلسفة هيغل ـ على هذا المطلب الذي ليس بسؤال، فلتفادي الثرثرة يتعين شحن الذهن بمضمون جيد، محدد بالضرورة من طرف النسق الهيغلي، والابتداء بمضمون مسجل بواسطة الذاكرة، كما حدد مفهومها جدلياً داخل النسق، «فلكي نمتلك معرفة كيفما كان نوعها، بما فيها المعرفة الأسمى، يجب التوفر عليها في الذاكرة (im Gedächtnisse haben)، فالابتداء أو الانتهاء يمران من هنا».

صحيح أن الابتداء أو الانتهاء يمران من هنا، لكن هيغل سيبرز مقترحه البيداغوجي كما يأتي: من الأفضل الابتداء من هنا «لأننا إذا ما ابتدأنا من هنا، فسنتوفر على حرية وحوافز أكبر للتفكير ذاتياً»[26].

---

(26) المصدر نفسه.

وقد بدأ هيغل وانتهى عن طريق الذاكرة، وتذكر (سن الحادية عشرة) في تذكر ما حفظه أولاً عن ظهر قلب. وفي الوقت نفسه، فإن هذا التطابق بين النسق (المفهوم الديالكتيكي للذاكرة (Gedächtnis)) وتجربة حرية السيرة الذاتية التي منحت هيغل حرية وحوافز أكبر للتفكير، سيغتني أكثر في صيغته البيداغوجية، فبالشروع في تعليم مضامين المعارف قبل التفكير فيها، سنضمن ترسيخاً لهذه المضامين الفلسفية والمحددة جداً، من أجل التهيؤ لفلسفة جيدة. ونحن نعرف هذه الخطاطة التي انتقدت مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، بعض نتائجها في الوقت الراهن.

ولكي لا يتجاوز «حدود التعليم المدرسي»، سيشكل هذا المضمون قبل الفسلفي من الإنسانيات (القدماء، التصورات الفنية والتاريخية العظمى للأفراد وللشعوب، طابعها الأخلاقي والديني) والأدب الكلاسيكي والمضمون الدوغمائي للدين. وستدرس هذه المواد جميعها كمضامين أساسية، من أجل التهيؤ للفلسفة التأملية. لقد تم تفصيل المضمون باستمرار ضمن هذا التحضير، كما أعطيت الأولوية للجوانب المادية والملموسة على الجوانب الصورية. وتبدو المعالجة المخصصة للدين ولمضمونه الدوغمائي مثيرة في هذا الإطار، فمن خلالها يمكن التعرف على الحدود التفاوضية المرسومة. طبعاً، كانت هناك حرب معلنة بين هيغل والسلطة الدينية، حيث تم تبادل أعنف الكلمات بين الطرفين. لكن وبشكل متزامن، سعى هيغل إلى نزع التعليم الديني من السلطة الدينية وحددت فلسفة الدين، شروط ومنظورات إعادة التملك هذه. وبهذا المقتضى، فإن رهان هيغل تمثل في الرفع بالدين إلى مستوى الفكر التأملي، وإبراز ما يتعلق ضمنه بالفلسفة وبحقيقتها. وليست الصيغة البيداغوجية لهذه الحركة مجرد لازمة لفلسفة الدين التي لا يمكن من دونها أن نفهم هذه الرسالة، بل تشكل أساسها ومركزها، ففي سنة 1810، كتب

هيغل إلى نيتهامر (Niethammer) ما يأتي: «لا تتمثل البروتستانتية في اعتراف خاص، بقدر ما تتمثل في روح التفكير وفي الثقافة السامية الأكثر عقلانية، ولا يمكنها أن تقوم على روح الترويض بغرض استعمال نفعي»، فلا يمكن أن نفصل هذا الرفض للترويض أو للنفعية البيداغوجية كما سيعبر عنها في رسالة 1822 والتي نجد صداها لدى نيتشه وهايدغر، عن فلسفة وبيداغوجيا البروتستانتية هذه. وقد كتب هيغل أيضاً في سنة 1816 ما يلي: «لا يمكن أن تعهد البروتستانتية إلى التنظيم التراتبي للكنيسة، لأنها لا توجد سوى داخل العقل والثقافة العامة (. . .) فجامعاتنا ومدارسنا هي كنائسنا» (ذكره دوند (D'Hondt)، ص 53 و54).

وهذا يفترض أنه لا يمكن تعليم الدين في مضمونه الدوغمائي كشأن تاريخي فقط (nur als eine historische Sache)، ولا كسرد للأحداث وكحكاية من دون مفهوم ولا بشكل صوري كتجريدات للدين الطبيعي ضامنة للأخلاق المجردة أو للتخيلات الذاتية. وليست هناك سوى طريقة واحدة لنزع التعليم االديني من أيادي السلطات الكنسية، مع الاحتفاظ بالمضمون المفكر فيه، ضد المهدمين للحقيقة الدينية بشكل واع أو غير واع (ملحدين، رافضين للكنيسة، كَتْبيين)، ألا وهي تعليم الدين كماً تم التفكير فيه بشكل تأملي ضمن **فنومينولوجيا الروح** (*Phénoménologie de l'esprit*) **وفلسفة الدين** (*Philosophie de la religion*) أو **الموسوعة** (*l'Encyclopédie*) («فمضمون الفلسفة ومضمون الدين هما شيء واحد». المقطع 573)[27].

(27) Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Encyclopédie des sciences philosophiques en abrégé*, traduit de l'allemand par Maurice de Gandillac sur le texte établi par Friedhelm Nicolin et Otto Pöggeler (Paris: Gallimard, 1970), p. 489.

لكن تعليمه بهذا الشكل لا يمكن أن يتم إلا ضمن تعليم الدولة، أي لدولة حسمت علاقاتها بالكنيسة، انطلاقاً من **مبادئ فلسفة الحق** (*Principes de la philosophie du droit*). وهنا أيضاً، لا يمكن فهم رسالة 1822، إلا إذا ما تصفحنا بيد أخرى القسم 270 من **فلسفة الحق** (*La philosophie du droit*) حول «المعرفة الفلسفية التي تدرك بأن الدولة والكنيسة لا تتعارضان بخصوص مضمون الحقيقة والعقل، بل فقط بخصوص الشكل».

وقد تم تحديد مكان «المضمون الدوغمائي» في التربية ضمن الملاحظة التالية: «يتوافر الدين كما المعرفة والعلم، على مبدأ خاص متميز عن مبدأ الدولة، فهي تنخرط جميعها في الدولة كوسائل للثقافة من جهة (Mitteln der Bildung)، ومن جهة أخرى باعتبارها حاملة لأهداف مستقلة ولتكوين أخلاقي، بفعل الجانب الذي يجعل منها وجوداً خارجياً. وتنطبق عليها مبادئ الدولة من وجهتي النظر معاً، فهذه الدوائر وكذلك الفن والعلاقات الطبيعية البسيطة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار في علاقاتها ووضعها داخل الدولة، وذلك ضمن مبحث ملموس كلية حول هذه الأخيرة»[28]. وفي الجزء الأخير من نفس القسم، ستوضع مسألة التعليم في صلب العلاقات بين الكنيسة والدولة. ويلعب مثال البروتستانتية دوراً هامّاً في هذا الإطار، وإن كان هذا المثال يوضع بين قوسين، فالحالة التي لا يوجد فيها «مضمون خاص» هي التي يجب أن تظل خارج الدولة، فلا يوجد في البروتستانتية «إكليروس» (clergé) حامل لمذهب الكنيسة بشكل حصري، لأنه يعترف بوجود العلمانيين».

ويمكن تطبيق البرهنة نفسها على المعارف التي أراد هيغل

(28) Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, pp. 294 et 286.

إدراجها في التعليم التحضيري (البسيكولوجيا الإمبيريقية والمبادئ الأولى للمنطق). وهي ترجع الاقتراح البيداغوجي إلى أسسه داخل النسق الهيغلي للديالكتيك التأملي وللعلاقات القائمة بين الفهم والعقل وإلى نقد أو تجاوز الكَنْتية. وباختصار، لا يمكن لأي فلسفة، عدا فلسفة هيغل، أن تتبين بكل صرامة أو تبرز مثل هذه البيداغوجيا، سواء في بنيتها أو تقدمها أو إيقاعها، فهل معنى ذلك أن أساس التفاوض مع مطلب الوزارة كان ضيقاً؟ وهل يعني أن حدث لقاء ألتنشتاين بهيغل ظل من دون أفق؟

بالفعل، فإن بعض الجوانب المميزة لهذا الحدث لم تعرف أي تطور يذكر، فالحدث لم يشكل ثورة فلسفية وسياسية أو بيداغوجية، وإن كان قد طور الماضي واعتنى به (مثل الفلسفة الهيغلية)، ولذلك استمر في البقاء. وكان من الضروري أن يرتسم خط نموذجي ومشترك داخل هذا التفاوض، بين قوى سياسية معينة وخطاب فلسفي ما. وفي حالة الدين الذي يعتبر من أبرز العناصر، كان من اللازم أن تقوم الدولة الأوروبية بأشكالها الجديدة وخدمتها لقوة جديدة واستعادتها للسلطة من الإقطاعية والكنيسة، بنزع التعليم من الإكليروس مع «الحفاظ» على الدين من خلال عقلنته. والمقصود بذلك، عدم السماح له بأي سلطة خاصة ومحددة والتفكير فيه فلسفياً داخل حقيقته (وهي الفلسفة)، وكانت تلك هي صيغة هيغل. ولا يعني هذا أنه استجاب بدقة وبتفصيل (بمهارة أو عن طريق الصدفة) لمطلب مصاغ في جهة أخرى، داخل حقل التجربة التاريخية والسياسية، كما لا يعني العكس. غير أن إمكانية انفتحت أمام هذه اللغة المشتركة وأمام كل تنويعاتها الثانوية وقابليتها للترجمة. (لأن هيغل لم يكن هو الفيلسوف الوحيد الذي اقترح بيداغوجيته، لذلك يتعين دراسة كل الحقل النسقي لهذه التنويعات).

وهذه الإمكانية المشتركة ليست قابلة للقراءة والتحويل داخل النسق الفلسفي، على افتراض أن شيئاً من هذا القبيل موجود بشكل خالص، ولا داخل أي حقل غريب عن الفلسفة، مهما كان نوعها.

ومما لا شك فيه، أن محاولة ألتنشتاين وهيغل المتفردة جداً قد فشلت، لكن البنية العامة التي عملت على انفتاحها والتي حاول هيغل الإبقاء عليها مفتوحة، مازالت قائمة وخاضعة للتشكل باستمرار، وهو ما أدعوه بـ «عصر هيغل»، ففي اللحظة التي يبدو فيها أن هيغل استجاب للمتطلبات الصارمة لجزء محدد من القوى المهيمنة، فإنه عمل على حل خصوصيتها الوطنية والبيروقراطية. مثلاً، لكي يتوافر على الزمن الضروري لتعليم المنطق فإنه لا يتردد في اقتراح اقتطاعه «مما نسميه بتعليم الألمانية والأدب الألماني»، (وهو بذلك، يتخذ موقفاً متحيزاً ضمن منافسة نعرف جيداً مشكلتها ورهاناتها حالياً، وهي منافسة قائمة بين الفلسفة والفرنسية و«الأدب» الفرنسي)، أو من الموسوعة القانونية المتميزة عن نظرية الحق، فما هي خلفيات هذا الاختيار؟ إنه شرط تطور المنطق في نظر هيغل. والحال، أن المنطق هو الذي يشترط «التكوين العام للروح (allgemeine Geistesbildung) وللثقافة العامة». ويجب أن ينتشر بالثانويات وألا يستعمل «كتمرين» لخدمة الدولة أو الدراسات «المهنية».

ولا يمكننا من خلال هذا الوجه الليبرالي المتميز عن غيره، أن نقوم بنقل تمثيلي مباشر، بغية البحث عن ضمانة أو شعار. **أولاً**، لأنه يتعين تنويع قراءته بحسب سياقه الخاص، التاريخي والسياسي (ويتجلى في الاستراتيجية المعقدة والمتحركة لهيغل، مع مختلف القوى المتصارعة حول سلطة الدولة وبيروقراطيتها)، وسياق انتمائه الفلسفي الذي ليس قابلاً للاختراق تماماً ولا منغلقاً تماماً، والذي

يتفاوض باستمرار داخل الحقل السياسي والتاريخي، وفق إكراهات نوعية، يحتاج تحليلها إلى عملية بناء انطلاقاً من مبدئه ذاته.

ثم، لأن هذا الوجه الليبرالي ملتبس بنيوياً، مثل كل الوجوه التي يمكننا التعرف عليها في هذه الرسالة، فبالتقليل من نفوذ «مصالح الدولة» كدولة خاصة ومن قوى المجتمع المدني التي تستعقلها وتتحكم في السوق المهنية مثلاً، فإن هيغل يمدد حقل «الثقافة العامة» التي تظل كما هو معلوم، محددة داخل المضامين التي ترسخها. لكن، هناك قوى أخرى للمجتمع المدني تعرض نفسها، ولهذا يتعين أن يظل التحليل يقظاً.

وخلال ترديدنا للملفوظ «الليبرالي» لهيغل، في وضعيتنا الحالية، (ضد التخصص المتسرع ومتطلبات السوق الرأسمالية وضد الدعوة الموجهة إلى المفتشين العامين لكي يتجندوا لخدمة إصلاح هابي (Haby) وضد «تحقيقات» رؤساء الجامعات بخصوص «الحرية الأكاديمية» أو استقلالية الجامعة... إلخ)، فإنه يتعين علينا أن ندرك بأن هذا الملفوظ لا يرتفع فوق مطالب وأوامر القوى المحددة داخل المجتمع المدني، سواء في وضعية هيغل أو في وضعيتنا، كما يتعين إعادة تقييم العلاقة بين الخطاب الليبرالي والدينامية المتحركة والدقيقة والمفارقة أحياناً، لهذه القوى، فإصلاح هابي يتضمن تيمة «ليبرالية» وتحييدية (neutraliste) لا تكفي لتعطيل الغاية السياسية والاقتصادية المتميزة جداً، فهي على العكس، تخدمها وفق ميكانيزمات دقيقة.

ويحصل هذا الالتباس في كل مكان، بشكل ضروري وبنيوي، فلنأخذ مسألة السن كمثال لأنها تهمنا في المقام الأول: لقد وضعت مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي استراتيجية بهذا الصدد، تمثلت في تمديد تعليم الفلسفة (المتجدد في «شكله» وفي «مضمونه») عبر أقسام سابقة على القسم النهائي. ولمنح هذا التمديد

مشروعيته، اضطررنا إلى اللجوء إلى منطق مقبول حالياً من طرف القوى التي نصارعها والتي نحاول إبراز تناقضاتها، فلماذا لا نطبق على الفلسفة ما هو بدهي بالنسبة إلى المواد الأخرى، أي «التقدم التدريجي» للتكوين على مدى سنوات عديدة؟ ومن الممكن أن تحيلنا هذه الحجة الاستراتيجية المؤقتة والمستعارة من منطق الخصم، على المرجعية الهيغلية، وتجبرنا على إبراز رسالته حول الثانويات. ألا تقول هذه الرسالة إن بإمكان طفل لا يتجاوز عمره احدى عشرة سنة (مثل هيغل) أن يتعرف على مضامين أو أشكال فلسفية صعبة جداً؟ ألا تؤكد لنا بأنه لا يوجد عمر طبيعي بالنسبة إلى الفلسفة وبأنه لا يحدد بالضرورة مرحلة المراهقة؟ ألا تحدد لنا «تقدماً تدريجياً» محسوباً ومنظماً بشكل غائي ومنتظماً وفق عقلانية نسقية كبيرة؟

إن كل الفوائد التي يمكن لهذه الحجة أن تتضمنها مزعجة، فهي توازي بين الامتداد الذي نرومه و«التقدم التدريجي» الطبيعي أي المنتظم بشكل طبيعي وفق الغائية الهيغلية للعلاقات بين الطبيعة والروح ووفق المفهوم الفلسفي للعصر الذي يهيمن على العقل في التاريخ وعلى البيداغوجيا الهيغلية ونظرية هيغل في الثقافة العامة. وتشكل هذه الأمور مجتمعة، مفهوم العصر انطلاقاً من عمر المفهوم (عمر/ عصر هيغل) والذي يتعين على مجموعة الأبحاث المذكورة في نظري، تفكيك ألفاظه، مادامت تستخدمه بشكل استراتيجي. ولا يعتبر هذا الأمر ضرورة نظرية فحسب، بل هو شرط ممارسة سياسية واضحة قدر الإمكان، على مستوى مراحلها واستراتيجية تحالفاتها وخطابها.

لنفحص جيداً وبشكل ملموس، الفخ الذي ستنصبه هذه المرجعية الهيغلية الجذابة، لمجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، فهيغل يدعو ظاهرياً إلى تقدم وتدرج كيفي وكمي للتعليم

الفلسفي بالثانويات. ورغم أن هذا الأمر يبدو «تقدمياً» بكل ما في الكلمة من معنى، في إطار الصراعات التي كانت قائمة، فإن مثل هذه الحركة ترسخ البنية التي نحاربها اليوم. وفي الواقع، فإن بإمكاننا القول أيضاً بأنه ينفي كل ممارسة فلسفية قبل الجامعة، فما يقترح إدخاله إلى الثانويات هو تحضير أفضل «للماهية الخاصة للفلسفة» (das eigentliche Wesen der Philosophie)، أي لمضمونها الخالص في «شكله التأملي». والحال، أن بلوغ هذا المضمون يظل مستحيلاً أو ممنوعاً بالثانوي: «ولست في حاجة إلى تفسير كيف أن الغرض الفلسفي يجب أن يقصى من التعليم بالثانويات وأن يخصص للجامعات فقط، فالقرار السامي للوزارة الذي يفترض هذا الإقصاء مسبقاً يعفيني من ذلك (diese Ausschlieβung schon selbst voraussetzt)»[29]. إن هذا الاقتضاء يشتغل كافتراض (Vor aussetzung) داخل الخطاب الهيغلي، فضلاً عن ذلك، فهو يحدد نقطة الالتقاء بين سياسة الأمر الواقع (الفلسفة المخصصة للجامعة) ومنطق الخطاب الهيغلي الذي أعفي هنا من تقديم توضيحات ما. وتبين الفقرة التي تلت هذه الإحالة على الإعفاء نتائج ذلك، حيث نصل إلى الإقصاء التام لتاريخ الفلسفة وجعله خارج دائرة التعليم الثانوي. وكانت تلك هي بداية الفقرة الموالية: «في ما يتعلق الآن بالدائرة الدقيقة للمعارف التي يجب أن يقتصر عليها التعليم الثانوي بخصوص هذه المادة، فإنني أريد أن أقصي صراحة تاريخ الفلسفة». والحال، أن ما يبرر هذا الإقصاء هو مفهوم اقتضاء الفكرة المنظمة لكل النسقية ولكل الأنطو ـ موسوعة المنتسبة إلى هيغل (وهي قفزة ثانية أو نتيجة، من البداية إلى النهاية).

---

(29) Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, p. 66.

وبالتالي، فإن الجامعة (universitas) برمتها، سترتبط بها، فالاقتضاء «الوزاري» يتطابق مع الاقتضاء الهيغلي في مبدئه وغايته، «لكن، إذا لم يكن هناك اقتضاء للفكرة التأملية، فإن تاريخ الفلسفة لن يكون سوى حكاية (Erzählung) مكونة من آراء احتمالية»[30]. ولا ننسى ونحن نحلل ما يبرر إقصاء تاريخ الفلسفة من الثانويات، ما يحدث في ثانوياتنا حالياً، حيث لا تنصح البيداغوجيا الرسمية باللجوء إلى تاريخ الفلسفة، خصوصاً إذا ما اتخذت شكل عرض أو سرد. ولا تأخذ «الأسباب الوجيهة» التي تبرز هذه النصيحة، معناها إلا داخل المفهوم الهيغلي للاقتضاء. ولا يتعلق الأمر هنا بالاعتراض على هذه الأسباب ببساطة، بل بالإقرار باقتضائها وبمنطق هذا الاقتضاء. وهناك إقصاء آخر يهم الميتافيزيق: «وترتبط النقطة الأخيرة بالأسباب العليا الهادفة إلى **إقصاء الميتافيزيق بحصر المعنى، من الثانوي**»[31]. وسيؤجل هذا الإقصاء النفاذ إلى الفكر في شكله التأملي، إلى ما بعد (بالجامعة)، وإن كان مضمونه حاضراً في الثانوي، كما يؤكد هيغل وإذا كانت الميتافيزيق في شكلها التأملي قد أقصيت، فإنه من الممكن بالمقابل، أن نعلم بالثانوي كل ما له علاقة بالإرادة والحرية والحق والواجب «وما يعزز ذلك، هو ارتباط هذا التعليم بالتعليم الديني المتبع بكل الأقسام، لدى تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين ثماني واثنتي عشرة سنة»[32]. وبصيغة أخرى، فقد تم إقصاء الفلسفة بحصر المعنى، مع قبول تعليم مضمونها بشكل غير فلسفي وبطريقة لافلسفية وترسيخ دروس ذات صبغة إلزامية (prescriptif) ومعيارية (normatif)، من خلال مواد أخرى، كما هو

(30) المصدر نفسه، ص 67.

(31) المصدر نفسه، ص 69، التشديد من هيغل.

(32) المصدر نفسه، ص 70.

الشأن بالنسبة إلى الأخلاق والأخلاق السياسية (مثلاً: «المفاهيم الحقة حول طبيعة الواجبات الملزمة للإنسان وللمواطن»[33] والدين. وستكون هذه الخطاطة المعروفة جيداً الآن، هدفاً أساسياً لنقد مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي).

وأخيراً، فإن كل ما يتعلق في الرسالة بامتداد المضامين (Ausdehnung) وبالتقدم التدريجي (Stufenfolge) في اكتساب المعارف، يحيل من جهة على ما قيل حول «الدين والأخلاق»، ومن جهة أخرى على بسيكولوجية السن (الشباب المنقاد أكثر والخاضع للسلطة (folgsamer und gelehriger))[34]. ويغطي التحديد الطبيعي للاختلافات بين الأعمار، وبنوع من التشابه العميق، كل الغائية الفلسفية الهيغلية والتي يمكن قراءتها، بدءاً بالأعمال حول اليهودية (اليهودي صبياني (Kindisch) وليس محرزاً على البنوة بعد (Kindlich)، كما هو الأمر بالنسبة إلى المسيحي، ذلك لأن اليهودي يبدو أكثر انقياداً وخضوعاً واعتماداً على ربه)، وانتهاء بأنثربولوجيا الموسوعة وتحديد المسار الطبيعي لسنين الحياة وللطفل وللشباب وللكهل وللشيخ (المقطع 396))[35]. لكن هذه الخاصية الطبيعية (naturalité) هي دوماً وبشكل سابق تلك الروحانية التي لم تتحقق بعد في الدائرة التأملية (الغائية والموسوعية) والتي تنظم هذا الخطاب برمته.

لقد كان من المستحيل قراءة هذه الرسالة كمكتوب «صغير»، غريب عن الإشكالية الفلسفية «الكبيرة» التي تعالج مشاكل ملحقة، محددة مباشرة من طرف هيئات خارجة عما هو فلسفي، كما هو

---

(33) المصدر نفسه.

(34) المصدر نفسه، ص 70-71.

(35) المصدر نفسه، ص 360-361.

الشأن مثلاً، بالنسبة إلى ترابط القوى الإمبيريقية ـ السياسية. ولفك رموز ما اعتبره الفيلسوف (ما قبل الهيغلي) ثانوياً، يتعين إدراج كل الموضوعات الفلسفية (philosophèmes) للمؤلفات «الكبرى»، وكل النسقية المسماة «داخلية». وتشبه هذه الرسالة من خلال جوانبها البارزة أكثر فأكثر، متناً مقنّناً، فهل يتعلق الأمر بقلب للتقدير وهل سنكتفي بهذا القلب؟ إن هذا الانتقال من «الصغير» إلى «الكبير» هو تحصيل حاصل (tautologique)، وهو يعيد إنتاج الحركة الهيغلية حول الطوطولوجيا المتعددة (l'hétérotautologie) الناتجة عن الاقتراح التأملي، فبالنسبة إلى هيغل، لا توجد برانية (extériorité) بسيطة بالنسبة إلى ما هو فلسفي. وما يعتبره فلاسفة آخرون (سبق أن سميتهم بـ «ماقبل الهيغليين»)، انطلاقاً من نزعة صورية أو إمبيريقية أو من عجز ديالكتيكي، كتجربة «صحفية» وكاحتمال عرضي أو كخصوصية خارجية، ليس غريباً حسب هيغل، عن نسق أو صيرورة العقل، مثلما أن «صحيفة» الصباح ليست غير مناسبة ولا غير هامة ولا غير مقروءة من منظور «المنطق الكبير»، فهناك تراتبية هيغلية، ولكنها دائرية، وبذلك فإن ما هو صغير يؤخذ ويرفع فوق التعارض والحد، ويوضع بين الداخل والخارج وداخل ما هو كبير.

وعلى العكس من ذلك، فإن قوة هذا العمر من دون عمر، ترجع إلى هذه الدورة الإمبيريقية ـ الفلسفية الكبيرة، فهيغل لا يتصور المدرسة كنتاج أو كصورة للنسق أو كجزء من كل، لأن النسق نفسه هو عبارة عن مدرسة شاسعة الأطراف، وهو أيضاً عبارة عن موسوعة ذاتية للروح المطلقة داخل المعرفة المطلقة وعن مدرسة لا يمكننا مغادرتها وعن تعليم إجباري يلزم ذاته، مادامت الضرورة تنبثق من داخله. وعلينا ألا ننسى المطابقة المتمثلة في كون الرسالة تابعت عن قرب إقرار التمدرس الإجباري، وكان ألتنشتاين أحد المؤيدين

النشيطين لهذه العملية. وكما كان الأمر في عهد شارلمان (Charlemagne)، فقد تم تمديد التمدرس والسعي إلى جعل الكنيسة في خدمة الدولة.

إن الجامعة هي دائرة الدولة الذاتية والأنطو ـ موسوعية. وكيفما كانت القوى المتوفرة على سلطة الدولة داخل المجتمع المدني، فإن كل جامعة (سواء كانت من «اليسار» أو من «اليمين») ستتبع هذا النموذج: فكل جامعة تحمل عصر هيغل. وبما أن هذا النمودج (الذي يريد أن يكون كونيّاً من حيث التعريف) ينخرط دوماً في عملية تفاوض وتسوية مع قوى دولة خاصة (بروسية، دولة نابليون الأول أو الثالث، دولة جمهورية ـ بورجوازية، دولة نازية، فاشستية، اجتماعية ـ ديمقراطية، ديمقراطية شعبية أو اشتراكية)، فإن تفكيك مفاهيمه وأدواته وممارساته، لا يمكنه أن يمسه مباشرة ولا يستطيع إزالته، وإلا أدى ذلك إلى الرجوع الفوري لقوى أخرى تتلاءم مع هذا النموذج من جديد، فإخلاء المكان فوراً لآخر الجامعة (l'autre de l'universitas) يمكن أن يعزز موقف قوى محددة ومتقاربة ومستعدة للاستيلاء على الدولة وعلى الجامعة. ومن هنا، يجب على التفكيك ألا يتخلى عن مجال الجامعة في هذه اللحظة بالذات التي تتهجم فيها على أقوى أسسها. ويجب أيضاً، عدم إخلاء المكان للنزعة الإمبيريقية وبالتالي لأي قوة كيفما كان نوعها وإعادة تقييم سياسة حلفائنا، التي تعتبر ضرورية. ونحن نعلم بأن هذا المشكل ليس غريباً ولا مجرداً بالنسبة إلى مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي. وإذا ما كانت الدولة الفرنسية تخشى الفلسفة حالياً، فذلك لأن تمديد تعليمها يساهم في تقدم قوتين هائلتين، هما من جهة تلك التي تريد تغيير الدولة (لنقل إنها تنتمي إلى العصر الهيغلي اليساري) وتحريرها من القوى المهيمنة على السلطة حالياً، ومن جهة أخرى، أو بشكل

متزامن، تلك المتحالفة أو غير المتحالفة مع القوة السابقة والتي تسعى إلى تدمير الدولة[36]. هاتان القوتان لا تصنفان وفق تقسيمات مهيمنة، وعلى سبيل المثال هما تبدوان بالنسبة إلي متعايشتين حالياً داخل الحقل النظري والعملي لما ندعوه بـ «الماركسية».

لقد مات شارلمان مرة ثانية، وسيستمر الوضع قائما، لأننا سنجد دوماً «هيغل» آخر للجلوس على عرشه، ففي سنة 1822 (التي كتبت فيها الرسالة موضوع حديثنا)، سيبعث هيغل رسالة أخرى إلى زوجته التي وقّع من أجلها عقد تأمين بصندوق أرامل الجامعة، جاء فيها:

«كما ترين يا عزيزتي، فقد بلغت نهاية السفر، أي أنني وصلت تقريباً إلى أبعد نقطة فيه (. . .) حيث بلغنا محطة الوصول في الساعة العاشرة ليلاً. وفي إيكس لاشابيل (Aix-la-chapelle) زرت الكاتدرائية أولاً وجلست فوق عرش شارلمان (. . .) بعد ثلاثة قرون مرت على موته. وقد وجد شارلمان جالساً على هذا العرش من طرف الإمبراطور فريدريك على ما أعتقد (. . .) وتم دفن رفاته.

إنني أجلس على هذا العرش الذي توج فوقه اثنان وثلاثون إمبراطوراً، كما أكد لنا خادم الكاتدرائية (Sacristain)، ومثل كل الآخرين، فإن الرضا كل الرضا هو أن تشعر بأنك جلست فوقه»[37].

---

(36) وهو لا يعني بالضرورة ولا ببساطة، الرجوع إلى نزوع (من خلال الدولة المكتملة) نحو «إزالة» الدولة داخل «المجتمع المنتظم» (إنجلز) أو نحو «دولة من دون دولة» (غرامشي) وسأحاول العودة في موضع آخر إلى هذه «الحدود» الصعبة.

(37) Hegel, *Correspondance*, p. 308.

الفلسفة وأقسامها[1]

في الوقت الذي لم يتم فيه نشر أي مشروع إصلاحي إلى حد الآن، ولم يتم إخضاع أي وثيقة للتحليل، كما لم يحصل أي تفاوض على المستوى الرسمي، فإن بعض المعطيات الجزئية، قد أخذت طريقها إلى الصحافة رغم كل شيء. ويتعلق الأمر فقط بالمبادئ المرشدة لـ «قانون توجيهي للنظام التربوي»، حيث تبدو هذه المبادئ ذات صبغة رسمية. هكذا، أصبحنا نعرف التنظيم العام للتعليمين الابتدائي والثانوي في خطوطه الشكلية العريضة، وهو ما سبق للوزير أن سماه بـ «السلة الأولى»[2]. وقد تعرض تحديد محتويات التعليم للتطويع وللتجزيء بشراسة، بعد أن تم تسليمها للجان، لا نعرف كيف تكونت، وبعبارة أدق، لا نعرف كيف تعينت. ومن المرفوض أن تتابع هذه العملية ضمن «سلة» ثالثة، ستخضع -

(1) هذه هي الصيغة الكاملة للنص الذي ظهر أولاً تحت عنوان: «La réforme Haby,» *Le Monde de l'éducation,* no. 4 (mars 1975),

مأخوذ من كتاب: Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?,* [textes de] Sylviane Agacinski, Michel Bel Lassen, Roland Brunet, Michel Cresta... [etc] (Paris: Flammarion, 1977).

(2) *Le Monde* (12-13 janvier 1975).

كما يقال أيضاً ـ «للغربلة وللتعديل». ويبدو وكأن هناك رغبة في جعل المشروع متملصاً من كل فحص حقيقي، ومنهجي ونقدي، وفي إفشال معارضة، لها من القوة، ما يجعلها مهابة الجانب، وذلك بواسطة إجراءات خادعة.

الفلسفة المبعدة

اعتباراً لما لم نعرفه بعد وما يسمح لنا بتوقعه، فإن المعالجة المخصصة للفلسفة تستحق اهتماماً خاصاً. ولا يرجع مثل هذا الاهتمام إلى نوع من الجودة السامية لمادة، يجب فضلاً عن ذلك «الدفاع عنها». لكن يجب علينا الإقرار بالحقيقة التالية، وهي أن تدريس الفلسفة سيتأثر أكثر من غيره، وبشكل أعمق، بالمشروع الحالي، ويعود هذا التأثر إلى الشروط التي تبرز وتحدد كل توجهات «النظام التربوي الجديد». لنتأمل الأمر جيداً، نظراً إلى كون «الأقسام النهائية» الجديدة قد انتظمت وفق نظام اختياري كلية، فإنه لن يعود هناك تدريس إلزامي للفلسفة بالقسم الوحيد الذي كانت هذه الأخيرة تدرس فيه، إذ سيتم تخصيص ثلاث ساعات لـ «قسم الأولى» وهو ما يعادل في المتوسط، الساعات المخصصة «للأقسام النهائية» التي تعتبر حصتها من مادة الفلسفة هي الأقل من حيث العدد. وحتى قبل أن نفحص حيثيات ومرامي مثل هذه العملية، لنطرح أمراً لا يقبل الجدل، وهو أن عدد الساعات المخصصة للفلسفة بالنسبة إلى مجموع التلاميذ، يتقلص بشكل كبير، إذ إن الفلسفة كانت هي المادة الوحيدة التي تم حصر تدريسها بقسم واحد عند نهاية الطور الثاني، وفضلاً عن ذلك ستصبح منحصرة في قسم واحد، بحصص مقلصة، هكذا. وبشكل مكشوف، ستتسارع وتيرة هجوم تصرف خلال السنوات الأخيرة، بطريقة أكثر حذراً ومكراً، وذلك بالفصل المستمر بين ما هو عملي وما هو فلسفي، وبالتوجيه النخبوي النشيط «لأفضل

التلاميذ» نحو شعب يخصص حيزاً أقل للفلسفة، وبالتقليص المستمر للحصص وللمعامل ولمناصب التدريس... إلخ ويبدو أن المشروع قد حقق مراميه بوضوح هذه المرة، إذ لا يمكن لأي تعليم ممنهج للفلسفة أن يتم خلال ثلاث ساعات أسبوعية. وكيف يمكننا الشك في الأمر؟ فمادام الاتصال بالفلسفة لن يعود ممكناً بالنسبة إلى التلاميذ على مدى تمدرسهم، فإن عدد المترشحين لـ «قسم الفلسفة» سيقل تدريجياً. إن تحديد البكالوريا المدعوة بـ «الأساسية» عند نهاية «قسم الأولى»، وهو الأمر الذي تم تحت تأثير الضغوطات التقنو - اقتصادية للسوق وبتنسيق مع سياسة تربوية مفروضة من طرف قانون هذا السوق، سيقلص عدد التلاميذ بـ «القسم النهائي» الجديد، كما سيقلص عدد الطلبة بالجامعات. وستتسارع وتيرة ندرة مناصب تدريس الفلسفة التي نلمسها الآن جيداً، وهي الندرة التي ستنتج شروط تسارعها التدريجي وبالتالي ستعمل على تثبيط همة كل المرشحين المحتلمين لـ «قسم الفلسفة»، كما ستؤدي إلى التقليص من منافذ الشغل. وما نعرفه عن مشاريع تكوين المعلمين يؤكد هذا التهديد. وحسب ما يشاع، فإن توظيف أساتذة الفلسفة يمكن ان يتوقف لعدة سنوات. وقد أنجز لهذا الغرض، جهاز متقن تم عرضه مؤخراً، بحيث سيؤدي بسرعة إلى الجلاء العملي لكل فلسفة من «ثانويات التعليم العام والتقني» وإلى الانتهاء المنظم لها بالجامعات. وليس الفصل بين الوزارتين هنا، سوى حيلة مخادعة.

حماية الفلسفة

لن نقف عند التذكير مرة أخرى بالبعد السياسي لما يمكن تسميته بالإلغاء الجديد «لقسم الفلسفة». إن الدفاع عن «قسم الفلسفة» كان دوماً وبالتأكيد أكثر غموضاً مما يمكن تصوره عموماً بخصوص دافعه. ويجب علينا ان نتفحص هذا الدفاع بحذر عند كل

وضعية تاريخية، فعلى سبيل المثال: أعاد دوري (Duruy) في المرحلة الإمبراطورية «قسمَ الفلسفة بعد عشر سنوات من إلغائه، هادفاً من وراء ذلك إلى إعادة تأطير الشبيبة البورجوازية وحمايتها من تأثير المذاهب الفلسفية». يقول دوري: «إن السبب الحقيقي لنجاح المذاهب السلبية وسط جزء من الشباب يرجع إلى التقليل من تدريس الفلسفة بثانوياتنا (...) وإن الدراسات الفلسفية في هذه الثانويات ستكون أحسن علاج ضد المذهب المادي». ويمكن لتناقضات مشابهة أن تعمل اليوم أيضاً على الدفاع عن «قسم الفلسفة»، وهي تناقضات بارزة لدى بعض تيارات اليسار نفسها. لكن، إذا ما كان الدفاع يتميز أحياناً بغموضه، فإن الهجوم لا يكون كذلك، حينما يصدر عن النظام القائم، فتدمير «قسم الفلسفة»، مادام الأمر يتعلق بهذه العملية، سيفضي إلى إبعاد جمهور التلاميذ عن ممارسة النقد الفلسفي والسياسي وكذلك النقد التاريخي، مادام التاريخ أيضاً، هو الشريك الذي مازال مقترناً بالفلسفة. وماعدا بعض الاستثناءات، أليس «قسم الفلسفة» بالثانويات، وحيث يوجد تلاميذ في سن تؤهلهم للمشاركة الانتخابية، هو الفضاء الذي يمكن فيه لنصوص حول الحداثة النظرية والماركسية والتحليل النفسي على الخصوص، أن تؤدي إلى ممارسة القراءة والتأويل؟

إننا لن نفاجأ إذا ما علمنا بأن ضغط النظام القائم ما فتئ يتزايد على «قسم الفلسفة» وعلى بعض مدرسيه وتلاميذه منذ سنة 1968 وقيام المعارضة والاحتجاج إبان تلك الفترة في الثانويات.

عمر الفلسفة

لو أننا حصرنا مهمتنا بطريقة متشنجة وانفعالية عند الدفاع عن الفلسفة، وخصوصاً عن «قسم الفلسفة»، فسنكون قد عززنا هذا القمع. هذا إذا ما افترضنا أن هذا القسم مازال موجوداً، فعن أي

شيء سندافع إذن؟ سندافع عن تعليم لم يتم أبداً تغطية مقرره الجامد في سنة واحدة، هذا المقرر الذي هو بمثابة كتلة مترسبة ضخمة وميراث انتقائي وثابت، يختفي وراء مظهر تجديدي خادع، حيث يعود للظهور ثانية في مرحلة الإجازة والتبريز. إن كل الأساتذة وكل التلاميذ يعرفون ذلك، وهو ما يؤدي إلى الحيل والإنكارات والمخالفات التي نعرفها جميعاً، فالانزعاج والشك معترف بهما في كل مكان. وكان تركيز كل التعليم الفلسفي في قسم واحد، عند نهاية الطور الثانوي، هو بدءاً امتياز لطبقة اجتماعية معينة وحقيقة مؤكدة إلى حد ما. وساهم نظام البكالوريا «الأساسية» في تدعيم هذا الفعل اللاديمقراطي. وفضلاً عن ذلك، فإن إحداث «قسم الفلسفة» قد تم في فترة كانت فيها «فلسفة» القوى الاجتماعية المهيمنة قد باشرت عملها بطريقة إمبيريقية، ضمنية لكن فعالة عبر المواد الأخرى، وخصوصاً تلك التي تعتمد عليها فرنسا في تكوين فلاسفتها، أي المواد غير العلمية. ومن الممكن أن يلعب تدريس العلوم الإنسانية المزمع إقراره بالأقسام السابقة على «قسم الأولى» دور الإشباع الايديولوجي، حسب منظور «النظام التربوي الجديد».

وإذن، من أين جاءت الفكرة القائلة إن كل احتكاك بالفلسفة قبل مرحلة المراهقة، يعتبر مستحيلاً، أي محرماً؟ إن هذه الأسطورة المخادعة للسن وللنضج النفسي ـ الذهني، تؤدي عبر كل أشكال التوقفات النوعية إلى التقليد الأكثر قدماً. ونحن نجد هذا الأمر في شكله الدوغمائي، ضمن لغة الوزير الحالي الذي يبدو وكأن «نظامه التربوي» برمته قد تأسس على مفاهيم مثل «درجة اليقظة» أو «العمر الذهني»، ملمحاً إلى ضرورة أن نأخذ «التجربة البيداغوجية» بعين الاعتبار، بدل اعتمادنا على «التحليلات الاجتماعية ـ السياسية»[3].

(3) Yves Agnès, «Le libéralisme pédagogique,» *Le Monde* (13 décembre 1975).

وكان هذا الإجماع الخفي حول العمر الطبيعي أو النموذجي بالنسبة إلى الفلسفة، دعامة لا تقاوم لتأسيس «علم الفلسفة». ويجب علينا تحليل ذلك عملياً، أي أن نفض حمولتها السياسية - الجنسية، فالأمر يتعلق بظل شاب بكر لكنه بالغ، جاهل وبريء، وهو مع ذلك ناضج ومستعد للتعامل مع الفلسفة، حيث سيبدأ أخيراً بالتساؤل دون افتراض أي معرفة وحيث سيتسلم بالأحرى لرغبة طرح أسئلة كل الأسئلة، ما بين سن الخامسة عشرة والثامنة عشرة، بعد البلوغ وقبل الانخراط في المجتمع.

وإذا ما تم الأمر قبل ذلك، فسيكون بمثابة انحراف أو سيعتبر مستحيلاً بسبب بلادة طبيعية. أما إذا حصل بعد ذلك، فإنه سيكون غير نافع ومؤذياً ومثيراً للسخرية. هكذا، فإن التفكير في الفيلسوف الراشد لم يتوقف منذ كاليكليس (Calliclès) **جورجياس** (*Gorgias*): «إنه ليس رجلاً (متمتعاً برجولته)»، «فهو يستحق الضرب»[4].

سيكون الاقتصار على الدفاع عن «قسم الفلسفة» إذن، عبارة عن محاولة للإبقاء على وضعية قديمة متسمة بالانغلاق النفسي والجنسي والاجتماعي - السياسي. وعلى العكس من ذلك، فإن التحول العائلي والاجتماعي، ابتداء من «دور الحضانة»، سيمكنان من الانفتاح على فهم وممارسة الفلسفة وذلك قبل مرحلة ما يسمى بالمراهقة. ولتحقيق تحول من هذا النوع، لابد من القيام بعدة نضالات، داخل وخارج الحقل البيداغوجي، وداخل وخارج الفلسفة. ولن يمس هذا التحول أشكال التنظيم فقط، بل سيمس محتوياته أيضاً، بحيث ستنتج بينهما علاقات جديدة، داخل الفلسفة، وبين

---

(4) Platon, *Oeuvres complètes*, texte établi et traduit par Alfred Croiset, avec la collaboration de Louis Bodin, 5ème édition (Paris: Les Belles lettres, 1949), tome 3, 2ème partie, p. 164.

هذه الأخيرة والمواد الأخرى. ولكي يسمح للفلسفة بأن تدرس، لكي يسمح لها بان تدرس بطريقة أخرى، قبل «قسم الأولى» بمراحل وبعد «القسم الثاني»، يجب في الوقت نفسه (وهذه مهمة جد صعبة)، تجنب التجزيء (لصالح العلوم الإنسانية مثلاً)، كما يجب تفادي الهيمنة التقليدية ذات الطابع الأنطولوجي الموسوعي (ontologico - encyclopédique). ومن هنا ضرورة بلورة تمفصل المضامين الجديدة مع مضامين الحقول الأخرى، العلمية وغير العلمية. ويتعين أن يتلقى المدرس، على هذا الأساس، تكويناً جديداً (فلسفيّاً وعلمياً وبيداغوجياً).

وعلينا أن نتدارك بسرعة الاعتراض المهتم لأولئك الذين يريدون التشكيك في هذه العملية، فالأمر لا يتعلق بنقل تعليم أبان عن عدم فعاليته في «القسم النهائي» إلى «قسم السادسة». لأن المطلوب هنا، وكما هو الشأن بالنسبة إلى المواد الأخرى، تقبل مبدأ تقدم تدريجي (progressivité) مضبوط بالنسبة إلى عملية التعليم والتعلم واكتساب المعارف. ونحن نعلم بأنه في ظل بعض الشروط التي يجب تحريرها، فإن «القدرة الفلسفية» لطفل ما، يمكن أن تكون قوية جداً، فالتقدم التدريجي سيهم في الوقت نفسه، أسئلة ونصوص التقليد والحداثة. وترجع الصعوبة المزعومة لهذه النصوص والأسئلة، إلى الجهاز السياسي ـ البيداغوجي موضوع الانتقاد هنا. وسيكون من الضروري، على الخصوص، القيام بتنظيم التمفصلات النقدية بين هذا التعليم الفلسفي وبين الأشكال الأخرى للتعلم التي تخضع بدورها للتحول. لنقل بالأحرى، إعادة تنظيمها، إذ كيف يمكن لأحد ما أن يشكك فعلاً في كون فلسفة معينة درست من قبل في الأدب الفرنسي واللغات والتاريخ، بل وحتى العلوم؟ وهل سبق أن حصل القلق بشأن الصعوبة الواقعية التي يواجهها تدريس هذه المواد؟ صعوبة تدريس التربية الدينية أو التربية الأخلاقية مثلا؟ إن الكشف

الصريح والنقدي للموضوعات الفلسفية (philosophèmes) الخفية، مثلما يتم القيام به في أثناء عملية التدريس وخارجها، يحتاج إلى تكوين محدد. ويمكن لهذا التكوين أن يتطور بشكل نوعي داخل كل مادة وبالتنافس معها، كما يمكن للأفكار وللمداخلات الفلسفية الجديدة أن ترتبط بالمضامين التي خضعت لعملية التحويل. ويمكننا الاقتصار على مثال واحد هنا، فتدريس اللغات والآداب الذي يضطر إلى الاستعانة بتقنيات جديدة وبمصادر مفاهيمية جديدة أيضاً (ولتقريب القرائن، يمكننا أن نذكر: الشعرية المعاصرة، السيميولوجيا، اللسانيات، التحليل النفسي، المادية التاريخية وكل العدة النظرية الجديدة التي تأخذ ما سبق ذكره بعين الاعتبار)، سيؤدي بالضرورة إلى نقاشات فلسفية نوعية ومستجدة. ويمكننا أن نقول الشيء نفسه بالنسبة إلى العلوم الرياضية والفيزيائية وكل العلوم الإنسانية وبالنسبة إلى ابستيمولوجيا هذه العلوم، الضمنية والصريحة. لكن هذا لا يعني أن الفلسفة ستصبح حكماً على باقي المواد من جديد، بل يعني أن التقنيات التي تخص كل مادة على حدة، وبعد التقسيمات الجديدة وإعادة رسم الحدود والممارسات الناتجة عن «تداخل المواد»، ستدرج من أجل تحليل الرهانات الفلسفية المرتبطة بها حتماً، سواء تم الاعتراف بذلك أو لم يتم، حتى لو اقتضى الأمر في الأخير، إعادة النظر في شيء مثل الفلسفة.

ولا يمكن تحقيق كل ذلك، من دون تحول عام يمتد من المدرسة الابتدائية إلى الجامعة، أي انطلاقاً من التحول المجتمعي. هكذا، وبدل التشبث بالدفاع عن الفلسفة أو الاستسلام لـ «موتها» والأمران معاً، يخدمان باللغة المؤثرة نفسها المصالح نفسها، ألا يتعين علينا العمل بطريقة جريئة وهجومية، على فرض برامج ومضامين وممارسات جديدة؟

جبهة التصدي حالياً

إن انتشار الفلسفة بهذا الشكل يبدو حالياً وهذا طبيعي، أمراً خيالياً، فلنوضح ذلك: من البدهي ألا تقبل القوى التي يستند إليها النظام القائم اليوم ولو مبدأ الامتداد، فليس هناك أي حظ في أن تقبل بمثل هذا الأمر. أكثر من ذلك، ليس باستطاعتها الاعتراف بان عملية كهذه تأخذ مجراها على أي حال. إن الذين يريدون معارضة القضاء على الفلسفة بواسطة «القانون التوجيهي للنظام الجديد»، مطالبون بالمشاركة في نقد المؤسسة الفلسفية الحالية والمساهمة في إنجاز هذه البرامج والمضامين والممارسات الجديدة[5].

ومرة أخرى، فإنهم لا يمكنهم القيام بذلك إلا عبر نضالات داخل وخارج عملية التعليم وخصوصاً تعليم الفلسفة. إن من واجبهم التواجد بخندق واحد على المدى القصير، مع كل الذين يهدفون إلى إفشال هذا الارتداد الوشيك دون أن تغيب عنهم الرهانات الأخيرة لمثل هذا التحول والتحالف معهم حول مطلب أدنى وهو كالتالي: إذا ما اعتبرنا أنه في ظل شروط أخرى، يمكن أن يشكل إلزام تعليم الفلسفة بـ «القسم الأول» أول مكسب إيجابي، فإنه من الضروري الالتزام بإبقاء الفلسفة في كل «الأقسام النهائية»، مادامت هذه المادة قد أبعدت عملياً عن الطور السابق برمته. ويجب أن يكون هذا الإلزام شاملاً لكل الشعب (العلمية والتقنية والأدبية) وذلك بمعدل ثلاث أو أربع ساعات في الأسبوع.

(5) وذلك هو موضوع مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي (GREPH) التي تأسست مؤخراً، انظر: *Le Monde de l'éducation* (janvier 1975).

الهيئات المنقسمة

أجوبة عن أسئلة «النقد الجديد»(1)

السؤال الأول: نعتقد بأن إصلاح «هابي» يتضمن هدماً جذرياً للفلسفة، فما هو موقفكم بهذا الخصوص؟

ـ جاك دريدا: لقد تم فك رموز مختلف مرامي مشروع جيسكار ـ هابي (وأنا أفضل هذه التسمية التي تحيل على النظام القائم) ـ وعلينا ألا نعزل بسرعة المصير المخصص للفلسفة، لأن هذا التجريد المحبط ذا الأصول المهنية في أسوأ الأحوال، سيخفي عنا الضخامة النسقية لهذا المشروع، من الحضانة إلى الجامعة، فالأمر يتعلق بنسق من التوابع السياسية التي تؤدي أكثر خطوطها بروزاً إلى «إصلاحات» تم إنجازها في وزارات أخرى (مثلاً: قانون روابيه (Loi Royer) أو اهتمام كتابة الدولة في الجامعات، بالحاجيات الاقتصادية للمحافظات). وتسمح هذه «الإصلاحات» بتدبير التبادلات بين التعليم

(1) *La Nouvelle critique* (84 mai 1975) et (85 juin 1975), repris dans: Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, [textes de] Sylviane Agacinski, Michel Bel Lassen, Roland Brunet, Michel Cresta... [etc] (Paris: Flammarion, 1977).

والوضع الحالي للسوق الرأسمالي وهي تخضع للمطالب الصريحة لأرباب العمل. ويمكننا تأكيد ذلك اعتماداً على عدة نصوص.

وهذا لا يمنع من تحليل كل جزء من المشروع في خصوصيته الدقيقة. أما بخصوص الفلسفة فهو يضفي صبغة «حديثة» بالكاد على أسوأ محاولات الإمبراطورية الثانية ونظام فيشي (Vichy). وبالفعل، فهو يروم عملياً حذف التعليم الفلسفي بالثانوي وبالعالي، فبحصر الفلسفة داخل قسم واحد، بمعدل ثلاث ساعات أسبوعية فقط، يتم إقصاؤها فعلياً من كل مراحل التمدرس الإجباري، مما يؤدي إلى تقليص عدد المرشحين المحتملين «لاختيار الفلسفة». ويبدو مظهر الحرية الخادع (simulacre) هذا، صادماً ووقحاً، خصوصاً وأنه وضع لترسيخ الانتقاء الاجتماعي والزيادة في عدد التلاميذ المغادرين للمدرسة قبل القسم النهائي والتقليص من عدد المناصب المخصصة لتعليم الفلسفة. وقد تم وصف هذه الآلية منذ نشرها، وذلك انطلاقاً من متضمناتها أو غاياتها الاقتصادية والسياسية وكذلك الفلسفية، وأنا أريد التأكيد على هذه النقطة بدل العودة إلى إدانات مشروعة، لكن معروفة، فلمشروع جيسكار ـ هابي مرام فلسفية. وحينما أقول إنه «يتضمن هدماً جذريّاً للفلسفة» فأنا لا أعنّي ذلك حرفيّاً، ففي مجال الصراعات التي تتجاوزه وتحدده من جوانب متعددة ـ وهي تتضمن هيئتها الفلسفية، يسعى المشروع إلى فرض جهاز قادر على ترسيخ فلسفة أو الإبقاء على نمط فلسفي وعلى قوة أو مجموعة قوى فلسفية، في وضعية مهيمنة. ومن خلال موجز حجاجه وابتذال بلاغته (وقد كان خطاب كوزان (Cousin) أفضل منه بكثير) سيبرز نص «من أجل تحديث النظام التربوي» (الذي سحبت منه ستمئة ألف نسخة على ما أعتقد!) كنص فلسفي أيضاً ولذلك يجب تفسيره باعتباره كذلك. لقد كان هذا المشروع يهدف، بحصره للتعليم الفلسفي داخل حدود ما هو ممكن الآن، إلى تقليص مساحة حقل النقد والصراع في الوقت الذي

كانت فيه قوى فلسفية أخرى تتقدم أو تحاول التقدم في هذا المجال.

وعلى الضد من هذا التقدم السياسي أيضاً، فقد سمح الموقف الحكومي لقوة معينة أو لتحالف القوى، باحتلال الميدان وإبداء المقاومة بوسائل أخرى، أي عن طريق أشكال تعليمية مختلفة، وأنشطة مغايرة للنظام المدرسي بالمعنى الضيق للكلمة. وهذا سبب آخر لعدم حصر النقاش داخل مادة معينة ولا حتى داخل التعليم. وللتذكر أيضاً بأن الرهان ليس مجرد تدمير جذري أو تمديد لا ينتهي لعمر شيء اسمه الفلسفة، فلا شيء جذري ضمن تدعيم حملة قائمة منذ مدة. ولأن الاتجاه التقليدي المدافع عن الفلسفة لم يستطع أو لم يرد الإقرار بأن هذه الحملة ليست شيئاً غير فلسفي فإنه لم يشأ الاعتراف بتناقضه الداخلي، ولم يستطع تنظيم انسحابه. ونحن لا يمكننا هنا الرجوع إلى أصول التعليم الفلسفي ولا إلى أسسه الفرنسية. ونذكر فقط بالمراحل الأخيرة وبعجز مثل هذا الدفاع منذ سنة 1968 (تقليص الساعات والمعاملات في القسم النهائي، تقليص عدد المناصب، الفصل المتزايد بين ما هو علمي وما هو فلسفي، قمع بعض الأساتذة وبعض تلاميذ القسم النهائي... إلخ).

ورغم أن هذا الإصلاح لا يحمل في طياته شيئاً جديداً بشكل جذري، إلا أنه يقترح صيغة للتراضي تظل خطاطتها غير مسبوقة على ما أعتقد، فقد تم إلغاء إجبارية الفلسفة والساعات الضرورية المخصصة لها ببعض الشعب بالقسم النهائي، وتم إقرار إجبارية عامة بأقل ما يمكن من الساعات (ثلاث ساعات بقسم الأولى). وسبق لفوشيه (Fouchet) أن فكر في هذا اللجوء إلى قسم الأولى، كما لجأ فونتانيه (Fontanet) إلى حيلة «الاختيار». لكن الوضعية لم تكن مناسبة ولا استعجالية. لذلك تراجعا عن قرارهما. ولهذا، فإن فكرة هابي لا تعتبر «جديدة» وتلك مسألة بدهية، فهي نتاج لتناقض ولتدبير تكوين قائم على التراضي، تم الاعتقاد بعد تحليل متسرع، بأنه مقبول من

طرف الجميع. لذلك تعين، وللأسباب التي ذكرتها، التقليص من حجم ممارسة النقد وإغلاق حقل الصراعات الفلسفية (بالقسم النهائي وبالعالي) وضمان التكوين **داخل حقل محدود** يترك جانباً كما هي العادة، كل مجالات المعرفة وأنماط التفكير موضوع جدل (التشديد من هابي نفسه)، والحد من عدد الفلاسفة «المحترفين» الذين لم تعد السوق في حاجة إليهم والتعجيل بالتخصص المهني ووضع قيود على التناوب والتقليص منه. . . إلخ، وبشكل متزامن، فإن علاقات القوى الرافضة للإقصاء الصريح والتام والبسيط للتعليم الفلسفي باعتباره كذلك، كبقية مسلّم بها، ستحافظ على شكلها التقليدي المتمثل في حصر تعليم الفلسفة في قسم واحد، هو القسم النهائي، إقامة سياج حول «ملكة المواد المتخصصة» من أجل الاحتفال «بتنويع الدراسات»، التفكير الليبرالي المحايد والموضوعي والعلماني (وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك) حول المعرفة المكتسبة، عدم إبراز المشهد المتعلق بالبكارة المتسائلة والمندهشة (ولها أسبابها في ذلك)، إلا في اللحظة التي تعرض فيها الأسرةُ والمدرسةُ وأقسامُها تكوينَها الراسخ. لقد تم الاعتقاد من خلال هذه التسوية، بأن الجميع سيشعر بالطمأنينة بما في ذلك الاتجاه اليميني (وحتى اليساري)، الذي يعتبر «قسم الفلسفة» (وهو نموذجه الكلاسيكي)، حاجزاً ضد الانتشار من خارج المؤسسة وبشكل متوحش، لفلسفات يتعين ترويضها وإعادة تملكها وتأطيرها. هكذا برر دوري (Duruy) إعادة «قسم الفلسفة» في فترة الإمبراطورية الثانية. وقد اتخذ هذا التناقض شكلاً خاصاً (الاحتفاظ من دون الحفاظ على الأمر الواقع) دفع إلى المساس (بشكل لا يقاوم ومتسرع) بما نسميه إلى حد الآن وللذكرى، «قسم الفلسفة»، ذلك المكان المقدس إلى حد ما والذي يخفي منذ أكثر من قرن، التناقض المشلول نفسه والمطبوع أيضاً، فقد كان هذا القسم تعبيراً عن تكوين بالتراضي وكان منتظماً وفق علاقات قوى ـ قارة نسبياً ـ وكان من

الممكن، بسبب عدد الساعات والتجميع المكثف للأسئلة وللمشهد شبه الانتقالي، إدراج نمط فلسفي ونقد فلسفي مطابق لهذا النمط. لكن القيود السياسية والجنسية ظلت قائمة. لقد كان هذا القسم مخصوصاً لبورجوازي شاب ما بين فترة البلوغ والانخراط في الحياة العملية، متوفر على تكوين أدبي أكثر منه علمياً. وستؤدي هذه الاعتبارات بشكل طبيعي، إلى إقرار برنامج متفرد وخالد ذي صبغة انتقالية غريبة (éléctico-baroque)، لكنه ملائم لتأطير أيديولوجي محدد.

طبعاً، فإنه بإمكان النقد الليبرالي، وبفعل البنية المعقدة والمتناقضة لهذا التكوين، أن يوجه سهامه إلى أكثر من نزعة وثوقية واحدة ضمن وضعيات ومحطات أو أقسام يتعين تحليلها وضد المصالح التي تخدمها المؤسسة بكثافة، وبذلك فهو يكذب فكرة إعادة الإنتاج البسيط. وهذا أمر بالغ الأهمية، فقد كان التراضي من حيث تعريفه ليس مستقرّاً، ونحن نجد بأن المشروع الحكومي المطالب من طرف السوق بتبني هذا التراضي، أبان بأن شكل هذا الأخير قابل للملامسة. وكأن التناقض قد ظهر عبر ثغرة، ما كان علينا فتحها، أو بالأحرى عبر عرض قلق أو مقلق بشكل كبير. ويجب علينا ألا نتسرع في سد الثغرة، فبإثارتها لنقاش حاد ووطني حول موضوع «قسم الفلسفة»، أبرزت مبادرة جيسكار ـ هابي بأن هذا القسم ليس طبيعياً ولا محايداً ولا مقدساً، ولا من الممكن هدمه مثلما بنيناه، في اللحظة التي لم يعد فيها مستجيباً لهذه المعاملة التاريخية والسياسية (وتنتظم هذه المبادرة غير الحكيمة، وفق ضرورة يتعين علينا تحليلها عبر جميع مراميها، كما إن استفحال القمع يبين بشكل فاضح، ما هو مطلوب إخفاؤه، فكل البنيات المتواجدة مفارقة ومتناقضة). لذلك، فإن الصراع ضد المشروع مطالب بإبراز الانفصال القائم داخل هيئة التدريس وكذا وسط أولئك الذين يعتبرون أنفسهم مهتمين بالممارسة الفلسفية. وبالفعل، فإن الصراع من أجل الفلسفة،

داخل الفلسفة وحولها، يقسم هيئة التدريس، ولا غرابة في ذلك، سواء من جهة المدرسين أو من جهة التلاميذ والطلبة. وقد أصبح للمعارضة القائمة ضد مشروع جيسكار- هابي والإصلاحات السابقة عليه، تاريخ بأكمله، ويمكننا الشروع في معرفته. والملاحظ، أن «الدفاع» عن الفلسفة، الذي يعيد بالأساس إنتاج حجة كوزان (الواردة بمؤلَّفه **دفاعاً عن الجامعة والفلسفة** *Défense de l'université et de la philosophie*) الصادر سنة 1844)، قد ارتكز على أسس تقليدية تتمثل في إقرار الأمر الواقع والتشبث الراسخ بـ «قسم الفلسفة» والنقد اللاسياسي والمهني بشكل موضوعي والمثالي والمحافظ لمشروع يعتبر «خطيراً» بل «قاتلاً» بالنسبة إلى متن متفرد ولمادة متخصصة هشة، بقدر ما هي رفيعة. ويجيب هذا الدفاع على سلطة تساؤلية خالصة كرأسمال من دون رأسمال، لأنه يشغل مكان ميت ويجد دعمه الموضوعي لدى المنادين بموت الفلسفة. ويظل التهييج (الباتوس) (Pathos) هو نفسه في العمق، فقد أبان هذا الدفاع دوماً عن عدم فعاليته، وفي جميع الأحوال فهو لم يدافع أبداً عما يقوله أو يعتقد أنه يدافع عنه.

وفي المعسكر الآخر، (وأنا أترك جانباً الآن، تحليل المواجهة الرئيسة للمواقف المختلفة التي يمكن لوضعية أخرى أن تضعها في الواجهة)، يوجد أولئك الذين اتخذوا موقفاً واضحاً ضد نسق المشروع برمته كمشروع سياسي، مطالبين بألا تظل الفلسفة تدرس حيث هي فقط (بالأقسام النهائية ومن دون اختيار)، بل أيضاً بمستويات أدنى وعلى الأقل بقسم الثانية في البداية. ولا يجب أن تحاصر داخل سجن/ قلعة القسم النهائي أو المستوى الأول. ولأول مرة، جمع هذا الموقف الهجومي عدداً من المدرسين والطلبة والتلاميذ من كل المواد. وقد تبلور هذا الموقف بكل وضوح وتم الإعلان عنه من طرف مجموعة الأبحاث حول التعليم

الفلسفي[2] (GREPH)، وخصوصاً ضمن النداء الذي صادق عليه أغلب التلاميذ والطلبة والأساتذة النشيطين، فهي تطالب بأن «تعامل الفلسفة مثل باقي المواد، بمعنى أن تعلم تدريجياً على مدى عدة سنوات»، فالأمر يتعلق هنا، بإنهاء «امتياز» مغلوط («مفخرة التعليم الفرنسي») تم من خلاله محاصرة التعليم النقدي داخل محمية إمبراطورية (réserve impériale). وبالمطالبة بالمعاملة بالمثل، سيتم من دون شك مواجهة هذا التأخر المهيمن (ولا يمكنني تحليل هذا المفهوم هنا)، ولكن سيتم أيضاً منح التعليم الفلسفي الوسائل والأمكنة الممنوحة في جهات أخرى، وعلى الأقل تلك التي يحصل فيها نقاش نقدي حامل لفلسفة ضمنية، ولتمفصل للمعارف... إلخ. وعلى العكس من ذلك، لا يتعلق الأمر بالموافقة أو بالتفاوض بشأن الإدراج الاختزالي للفلسفة في قسم الأولى، وبالشكل الذي أقرته الحكومة، لا في الواقع ولا موضوعياً وليس هذا هو قصدنا، فقد رفعت المجموعة المذكورة المشروع برمته واقترحت على المدى القصير، التحالف مع كل الذين يعارضون التراجع الحاصل في تعليم الفلسفة وذلك على أساس مطالب دنيا، فنحن نعتبر أن بإمكان تعليم الفلسفة بالأولى وضمن شروط أخرى (تغيير المضامين والممارسة البيداغوجية على سبيل المثال)، أن يشكل أول عنصر إيجابي، لكننا نطالب بأن تظل الإجبارية قائمة بالقسم النهائي ضمن جذع مشترك. ولا تكتسب هذه المطالب الدنيا معناها طبعاً، إلا داخل صراع من

(2) تنظم مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي وتقوم بالتنسيق بين مختلف الأشغال حول جهاز التعليم الفلسفي، كما تجمع لهذا الغرض المدرسين والطلبة والتلاميذ.

ورغم أن أهدافها لا تقتصر على النقد النظري داخل حلقات بحث، تعيد إنتاج التكرار الذاتي النقدي للفلسفة، فإنها تكتفي بالتدخل بشكل نوعي متميز عن تدخل الجمعيات المهنية أو النقابية أو الحزبية، وإن كانت تقر بضرورة قيامها جميعاً بأنشطة مشتركة. ولمزيد من المعلومات، يمكن الاتصال بالأمانة المؤقتة للمجموعة، 45، شارع أولم، باريس (الخامسة).

أجل إصلاح حقيقي للتعليم الفلسفي وللمدرسة بشكل عام، إصلاح قادر على أن يفرض الفكرة التي مفادها أنه ليس هناك عمر طبيعي لممارسة الفلسفة وبأنه من الممكن تعليم هذه الأخيرة بقسم الثانية وبمعاهد التعليم التقني. ذلك أن الدفاع التقليدي عن الأمر الواقع، كدفاع غير محفز ومحبط ومنسحب دوماً، هو الذي يجد نفسه على العكس، في وضعية «توافق» مع السلطة.

فهل يفاجئنا هذا الأمر؟ إن بعض المدافعين عن «قسم الفلسفة»، وهم في الغالب من المسالمين الذين لا يجهرون باحتجاجاتهم ويطالبون بمقابلات لا فائدة منها، بالوزارات أو بمقرات مخصصة للجان معينة لملء ما يسميه الوزير آخر «سلّات» الإصلاح الذي تم من دون مشاورة أي أحد، سيستشيطون غضباً ضد ردود أفعال مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي الهجومية، متهمين إياها بالتجرؤ على تغيير مجال الصراع والإعلان بوقاحة بأنه من الواجب ومن الممكن تعليم الفلسفة ليس فقط بالقسم النهائي، بل خارجه وقبله! وقد بلغ عنف بعض ردود الأفعال حدّاً، تم فيه استثمار أهواء وانفعالات تخلت عن حيادها. وفجأة لم يعد الهدف الرئيسي للنقد هو المشروع الحكومي، بل المبادرة العجيبة لمجموعة الأبحاث المذكورة! ولن نشير هنا إلا للاعتراضات المدعمة بالحجج والتي تم الإعلان عنها وتوجيهها مباشرة إلى المجموعة أو إلى منطق موقفها.

1 ـ في اللحظة التي «رفض فيها بالإجماع، مشروع التعليم الفلسفي بالأولى والثانية»، «واعتبر بأن على الفلسفة أن تأخذ مكان الفرنسية (لغة وأدباً)»، فإن المكتب الوطني لجمعية مدرسي الفلسفة بالتعليم العمومي، يستدعي مسبقاً المبرر التالي، وكأنه لا يسمح لنا بأن نطلب سوى ما تريد الوزارة منحنا إياه، وملخصه أنه لا يمكن لساعات الأولى والثانية أن تنضاف إلى ساعات القسم النهائي. وعلى العكس من ذلك، فإن مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي،

تطالب بأن تتواجد الفلسفة داخل جذع مشترك، بساعات متزايدة في هذه الأقسام الثلاثة.

2 ـ إن حجة «الغياب المزعوم لنضج التلاميذ»، ليست نابعة قط من الجمعية المذكورة، بل إننا نجدها في كل مكان، ففي ظل شروط وعلى مدى تاريخ تسعى مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي لدراستها حالياً، ساهمت مصالح واستيهامات متعددة، في بناء هذا المعتقد وتمريره كمعنى مشترك. ورغم أن قيمة النضج الذهني كانت أكثر من مشبوهة على هذا المستوى من التجريد، وعلى الرغم من عدم استطاعتنا القيام بتجارب موثوق بها، ضمن بعض الشروط، حول «النضج» الكافي للتلاميذ بهذا الخصوص، حول رغباتهم ذاتها، فإن السؤال الذي يظل عالقا هو: كيف لا يندهش المرء من تعليم مواد في نفس «صعوبة» الفلسفة منذ قسم السادسة، بل وإدراج كثير من الفلسفة داخل هذه المواد؟

3 ـ يقال أيضاً إن الفلسفة «تشكل كلاًّ» و«نسقاً متمفصلاً من المفاهيم»... إلخ. لذلك يتعين أن يكون تعليمها شاملاً وأن يتم خلال سنة واحدة. لنسلم بهذه الفرضية دون الخوض في المشكلة العصية المتعلقة بهذه «الكلية النسقية». لكن لماذا الاقتصار على سنة واحدة (أو بالأحرى تسعة أشهر)؟ لماذا يتعين تحديد ساعات التدريس؟ وقبل ذلك: كم عددها؟ ذلك أن الرقم يتغير بحسب الشعب ويضعف ويميل تدريجياً نحو الانقطاع، فلماذا لا نقتصر على شهر أو أسبوع أو ساعة أو زمن الإنصات إلى جملة طويلة أو لحظة غمزة؟ فبفضل هذا المنطق الخاضع بنوع من الاحترام للنسقية الفلسفية المذكورة، يمكن تدعيم أكثر الضغوطات الوزارية صرامة. لكن هناك وجه آخر لهذا المنطق، فإذا ما توزع التعليم الفلسفي على بضع سنين، فإنه من اللازم أن يعهد إلى «مدرسين مختلفين». وسنعود هنا إلى مفهوم كلاسيكي جداً للإحاطة أو للإتقان الفلسفيين.

لندعو ذلك «النقل السقراطي»، مع التحفظ من تحليله. وهو لا يتضمن فقط كل أنواع المجازفات (نزعات وثوقية وكاريزماتية. . . إلخ). إنه فضلاً عن ذلك، يتوافق بصعوبة مع الإتيقا النقدية ـ الليبرالية للدفاع التقليدي. ويجب أن يؤدي منطقياً إلى رسوخ (inamovibilité) نفس المدرس بالعالي (فلماذا لا يتم تقديم نفس الطلب؟) على مدى الحياة كمدرس للفكر وللحكمة وكمعرف (confesseur) وكمرشد روحي (directeur de conscience) وكمحلل لتكوين لا ينتهي، فما الذي نخشاه عندما يطرح السؤال حول وحدة «قسم الفلسفة» أو أستاذ هذه المادة؟

4 ـ لقد سجلت تحفظات أيضاً بخصوص «التقدم التدريجي»، أفلا يؤدي ذلك إلى تشتت أو تفكك تجريبيين؟ أو إلى إعادة إنتاج التعليم التقليدي، بجعله أقل متانة وأكثر عرضة للتحويلات الأيديولوجية وتعرضاً للتحليل داخل المواد غير الفلسفية، أو إلى السماح بامتداد هيمنة (impérium) الفلسفة، ضمن هذه الوضعية التاريخية ـ السياسية أو تلك، هيمنةِ فلسفةٍ تعيد إنتاج ما يتعين عليها تحويله؟ سيكون الاعتراض أكثر أهمية، وهو الذي يسمح لوحده بالاشتغال. لذلك، وجب أن نوضح بان قيمة «التقدم التدريجي» تنتمي طبعاً إلى تقليد جد كلاسيكي للبيداغوجيا. ومن الواجب علينا عدم تلقي هذا التقدم بالصفة المطمئنة ولا تقديس كلمة أو شعار «التقدم التدريجي»، فالأمر يتعلق في هذه المرحلة المحددة من الصراع والاستراتيجية، بجعل امتداد التعليم الفلسفي على مدى عدة سنوات أمراً مقبولاً عملياً وجعل امتداده مشتركاً مع مواد أخرى، نقر طبعاً بتقدمها التدريجي. كما يتعلق، ومن خلال الإحالة على معيار مقبول، بإخراج الفلسفة من سياجها البيداغوجي الضيق وتبرير مطلب (ساعات مساوية لتلك المخصصة للمواد العلمية أو الأدبية). وبعد كسب هذا الامتداد المشروع ـ الناتج عن صراع مرير ـ ستبرز نقاشات

أخرى من أجل تحديد مضامين وأشكال التعليم وتمفصلاتها وتواصلها في ما بينها ومع ما يوجد خارج المدرسة. وتدعو مقترحات مجموعة الأبحاث المذكورة بخصوص «التقدم التدريجي»، إلى مثل هذه التحولات بشكل متكامل. طبعاً، إذا كنا سنعيد ـ بذريعة «التقدم التدريجي» ـ تأسيسَ تعلم ما، أو الخضوع لغايات مشبوهة، وإذا كنا سنوزع «تكويناً» موجهاً، كتقدم نحو تحقيق متناغم لغاية ما (telos)، كيفما كان نوعها، فإنه يجب بكل تأكيد مواجهة هذا التملك الجديد الذي ستبرز خطورته (أو سلامته) دوما. هكذا، سترتسم جبهات أخرى في الأفق، لكن إذا لم تعد الفلسفة مقتصرة على قسم واحد، فإن توسيع الحقل سيجعل العمل والتبادلات النقدية والنقاشات والمواجهات أكثر فاعلية. وفي جميع الأحوال، وما هو مؤكد إلى حد الآن، هو أن شعار تمديد التعليم الفلسفي، بذريعة أن شعار «التقدم التدريجي»، لا يحل كل المشاكل وأنه من الممكن أن يمتلك من جديد من طرف المعسكر الخصم، يعني القبول بحجة وهمية، سواء كانت صادرة عن نية حسنة أو سيئة، فهي حجة وهمية ولا مستقبل لها. وقد برهنا على هذا الأمر.

وعلى العكس من ذلك، يجب العمل منذ الآن، على خلق شروط امتداد وتحويل التعليم المسمى فلسفيّاً وفتح نقاشات وبلورة تجارب أو إشراك أكبر عدد من المدرسين والطلبة والتلاميذ، ليس فقط داخل المادة الفلسفية والمدرسة. إن هذه العملية جارية ونحن نعاين الكثير من أعراضها، لذلك فإن حقل الصراعات المستقبلية بدأ يلوح في الأفق. وكيفما كان المصير المباشر للمشروع الحكومي، فإن هذا النظام لا يمكنه أن يمنح لنفسه «نسقاً تربويّاً»، يمثل في جانبه الأكثر نقدية وجلاء، تناقضاته الخاصة (لأنه نسقي وفلسفي بالضبط، ولأن المدرسة تصبح في إطاره رهاناً محدداً أكثر فأكثر).

لذلك عليه أن يتظاهر بتغييره كل صباح وبتنويع خيوطه عبر انشغال انفعالي وتشنجي، وكأنه يستعجل المرحلة النهائية.

السؤال الثاني: نعتقد بأن للفلسفة وظيفة لا تعوض تتضمن على الأقل نقطتين أساسيتين، وهما:

- ترسيخ تعلم عمليات المعرفة العقلية.
- تعلم النقاش المنظم والديمقراطي.

السؤال الثالث: في ما وراء الدفاع البسيط وغير الكافي عن الفلسفة، كيف يتعين التفكير فيه، من وجهة نظركم؟

- جاك دريدا: إذا كان للفلسفة بالفعل «وظيفة لا تعوض»، فهل يرجع ذلك إلى كون لا شيء يمكنه تعويضها في حالة موتها؟ أعتقد بالأحرى، بأنها تعوض باستمرار، وذلك هو شكل عدم قابليتها للتعويض (irremplaçabilité). لذلك، فإن المعركة لا تكون ببساطة أبداً، مع أو ضد الفلسفة، لا تكون معركة الحياة أو الموت، الحضور أو الغياب داخل تعليم الفلسفة، بل هي معركة بين قوى وهيئتها الفلسفية داخل وخارج المؤسسة المدرسية.

بخصوص النقطتين الأساسيتين والسؤال الثالث، لا يمكنني الإجابة عليها جميعها بنفس الشكل ووفق نفس المقدمات، دون أن أطرح عليكم بدوري العديد من الأسئلة حول كل مفهوم من المفاهيم المستعملة.

وسيتطلب منا هذا الأمر، على الأقل، وقتاً وحيّزاً أكبر وتحليلات وتقسيمات أخرى. لنقل إنني أحاول، وسأحاول الإجابة عنها في موضوع آخر.

فلسفة الجمعية العامة[1]

(أطلب الآن الكلمة للحديث ـ وهو أمر ضروري على ما أعتقد ـ عن التحضير وعن مقدمات الجمعية العامة ـ وسأقوم بذلك بصفة شخصية كعضو من بين أعضاء اللجنة التحضيرية التي كانت جلسات أعمالها مفتوحة، وكان المساهمون أكثر عدداً وتنوعاً، مما كانت توحي به اللائحة الأولى للأعضاء والتي تم الإعلان عنها منذ اليوم الأول.

ويتعين علينا تقديم المعلومات والتوضيحات بخصوص كل ما سبق أن مهد للقاء اليوم. وما سأقترحه عليكم يعكس وجهة نظري الخاصة ويلزمني لوحدي، وأيضاً باعتباري مشاركاً في هذه الأعمال الأولى).

---

(1) ألقي هذا العرض عند افتتاح أعمال الجمعية العامة (états généraux) التي انضم إليها أكثر من ألف ومائتي شخص بالسوربون. وقد ظهر بجريدة (*Libération*)، 20 حزيران/ يونيو 1979، ثم بمؤلَّف: *Etats généraux de la philosophie:* 16 et 17 juin 1979 (Paris: Flammarion, 1979),

وبخصوص تهيئة مقدمات الجمعية العامة، انظر النصوص الواردة بالحاشية، ص 295 من هذا الكتاب.

يجب أن تعبر هذه الجمعية العامة عن حدث. وكما يقال «لا شيء بعده سيظل كما كان»، فمن حيث المبدأ لا توضع شروط أمام الأحداث. لكن، وبما أن انعقاد هذه الجمعية العامة هو عبارة عن حدث، يمكننا أن نقول منذ الآن، وكيفما كان مآل هذا البحث، إنه تم بشرط على الأقل. لكن ما هو هذا الشرط؟

إنه عدم الانتماء إلى أي هيئة خاصة. ولا أقول لأي شخص، ولا لأي شخصية، فردية أو جماعية، أو لأي وجه أو شكل قابل للتنمية ولا لأي مجموعة مؤسسة بشكل شرعي ومشروع، سواء كانت مؤسسة بحث أو تدريس، وسواء كان نظاماً تراتبياً ومهنياً أو جمعية مهنية أو نقابية أو حزباً سياسياً، فالجمعية العامة مطالبة بأن تتشكل وأن تنافس بنفسها شرعيتها الخاصة. ولن أذكّر هنا بكل المفارقات السياسية التي يؤدي إليها منطق هذه الوضعية، فنحن نعرفها جيداً. هكذا، فإن بعض الأشخاص من بيننا اعتقدوا أن بإمكانهم أن يصبحوا مؤقتاً وسطاء مسؤولين وناطقين رسميين للنداء الذي وجهته الجمعية العامة بنفسها والذي استجاب له بعض الأعضاء. وبالفعل، فقد كان من الضروري أن يلتقي البعض منا، بدعوى إدراك وسماع وترجمة النداء الأول على طريقتهم، واعتقدوا أن بإمكانهم، تبعا لذلك، اتخاذ المبادرة أو مسؤولية تنظيم الجمعية العامة. وقد ظلت هذه الأخيرة ـ في جانب من جوانبها ـ تقنية ومحايدة، لكن ليس باستطاعتها أن تكون كلية كذلك، ولن يكون من الجدية ولا من النزاهة في شيء، نكران هذا الأمر.

وأريد أن أتحدث عن تأويل واستباقات قائمة وتقديم بعض الاقتراحات الوجيزة والعامة بصددها أي اقتراحات قابلة للنقاش.

لقد حاولت اللجنة التحضيرية أن تعبر بأمانة ـ وهذه القاعدة متبعة لديها، وأنا شاهد على ذلك ـ عن علامات الإجماع الافتراضي

الواسع (consensus virtuel)، وساهم أعضاء اللجنة طبعاً في ضمان هذا الإجماع، بغضّ النظر عن فلسفتهم المتعلقة بالجمعية العامة وعن فلسفتهم في الإجماع أو العلامات، بل وعن فلسفة فلسفتهم. ولإقرار شروط هذا الاتفاق الافتراضي عملوا على احترام الاختلافات (différences) بل وحتى الخلافات (différends) التي يمكن أن تفرق بين الاثنين للاجتماع هنا.

ويبدو لي أن القناعة المشتركة والضمنية لدى الجميع كانت هي التالية: لا يمكن لهذا الإجماع في ظل الوضعية الحالية أن يتأكد باتجاه إقرار التزامات عملية، فعلية وفعالة، إلا بالقدر الذي يصبح فيه مستقلاً عن الهيئات التي سميتها، سواء كانت هيئات بيداغوجية أو مهنية أو حرفية أو نقابية أو سياسية. . . إلخ (داخل كلمة «إلخ» يمكن أن يندرج أي فرد أو جماعة تريد استخدام الجمعية العامة، كقاعدة أو أستوديو أو كمسرح إضافي). ولا احد سيعارض طموح هذه الهيئات إلى الكفاءة والمشروعية والفعالية في مجال محدد من المجالات. ومن الممكن والطبيعي أن يشعر العديد منا بالانتماء إلى هذه التنظيمات وأن يصرح بذلك. كما أنه من المأمول ـ لأسباب بديهية سأعود إليها ـ أن تحظى تعهدات الجمعية العامة التي سيتم اتخاذها، بقبول ودعم هذه التنظيمات. وهذه أكثر من أمنية. وما لا يبدو لي مأمولاً، حقّاً وحقيقة، هو أن تكون تعهداتنا خاضعة ولو ضمنيا، لاتفاق هذه التنظيمات، فبالنسبة إلى هذه الأخيرة، كما بالنسبة إلينا، يجب أن تكون الحرية والاستقلالية كاملتين، بل هما شرطا التضامن المحتمل الذي اعتبره من جهتي ضروريّاً في ظل بعض الشروط. ويبدو أن الإجماع كما حددناه يتجاوز حدود هذه التنظيمات المشروعة، وهو لا يمثل في إطارها بشكل حصري، خصوصاً في ما يتعلق بالتحويل الاستعجالي لوضعية غير مقبولة. وإذا

ما كان هذا الإجماع مطالباً بالوجود، فإنه سيعلن عن نفسه في ما وراء العديد من التقنيات الفلسفية أو السياسية ـ الأيديولوجية، فهل معنى هذا أنه سيظل محايداً من الناحية الفلسفية أو السياسية؟

كلا، فهو يتطابق بكل تأكيد مع موقف جديد أو مع موقف فلسفي وسياسي جديد وإن كان غير بارز في إعادة إنتاج السنن والأنماط المستعملة. وتعتبر إعادة الإنتاج هذه على العكس، السمة الأكثر ظهوراً وضرراً، ضمن الحدود التي يراد حصر النقاش الفلسفي في إطارها ـ كنقاش من أجل الفلسفة وبخصوصها، بداخلها وحولها وضمن مؤسساتها وخارجها ـ ونحن نسعى إلى إزالة هذه الحدود رغم رغبة البعض في سجننا بداخلها.

وإذا ما وجد هذا الإجماع أو كان منتظراً، فإننا نريده أن يكون موسّعاً وإن كان ذلك لا يعني توحيدا للرأي ولا إرادة عامة، فالأمر يتعلق بجبهة موسعة أو بجبهة أخرى، ولربما بما نسميه ضمن تقليد نعرفه بـ «الحاجة إلى الفلسفة»، أو «الاهتمام بالفلسفة». وسواء قلنا «الاهتمام بالفلسفة» أو «أهمية الفلسفة»، فإن ذلك لا يشير إلى ميل خاص لممارسة معينة ولخبرة أو لمادة، ولا يعني ميل الاختصاصي أو الطقس المحترم إلى حد التقديس، المرغوب إزاء كل ما يحمل اسم الفلسفة أو التقليد الفلسفي أو من أجل فلسفة معينة .

وإذا كان هناك من اهتمام بالفلسفة، فسيكون عبارة عن تأكيد لا يقف عند أي حدود في معرفته لذاته وبذاته، فهو إذن غير مشروط، وهذا ما يتعين التفكير فيه.

لكن، حينما تنبري وضعية تاريخية معينة وقوى اجتماعية ووطن وتنظيم للدولة بل وتنظيم دولي ـ وسنكون مخطئين إذا ما تجاهلنا هذا الأمر ـ للحد من تأكيد هذا الاهتمام بالفلسفة ولمنعه، فإن الفلسفة بشكل عام، لن تكون هي وحدها الخاضعة لقمع الهمجية

اللافلسفية. لأن الأمر هو بالأحرى علامة على صراع جديد بين القوى والفرق أو تحالفات القوى. وهذا الشكل هو الذي يتعين تحليله من خلال أنماطه الكبرى ومقاطعه الطويلة وأيضاً من خلال جوانبه غير المسبوقة والراهنة بشكل دقيق. ويعتبر الخطاب الفلسفي نفسه طرفاً معنيّاً داخل هذه القوى، وإن كان حضوره يتم بشكل مغاير. والمقصود بطرف معني، هو أنه لا يعبر عنها ولا يعكسها ولا يمثلها، مثلما لا يحركها، لأن علاقته بها مغايرة.

ونحن نتوفر على كل أنواع الخطاطات لتحليل أو محاولة تحويل وضعية الفلسفة وتعليمها وسياقها العام بفرنسا وأوروبا وما ورائهما. غير أنني لن أستخلص هنا كل هذه الأنواع، ولكن أود التذكير بأنه داخل كل خطاطة، يوجد انخراط لفلسفة ولتأويل فلسفي محددين. وقد تم اعتماد أدوات مفهومية كمرتكزات للتحليل، مستمدة من الماضي التاريخي، لفهم ولمواجهة الحملة المنظمة ضد الفلسفة بفرنسا. وخلال السنين الأخيرة، حاول البعض منا، بمفردهم أو داخل مجموعات للبحث، استعمال هذه الأدوات أو المرتكزات وتحويل مكانها خصوصاً. وأعتقد بأن مآل هذه الجمعية العامة سيكون هو الفشل، إذا لم تنتظم الخطابات والتحليلات والقرارات العملية وأنماط التدخل والمقاومة أو التأكيد، وفق التمييز غير المختزل والجدة الأساسية لوضعيتنا في لحظتها الفلسفية الداخلية وفي فضائها التاريخي عموماً. وإذا كانت هذه اللحظة تذكّرنا في بعض جوانبها، كما قلنا سابقاً بخنق الفلسفة في فترة الإمبراطورية الثانية وتحت الاحتلال النازي، بل وعبر تجليات مشابهة خارج فرنسا، ضمن أنظمة سياسية مشابهة أو مخالفة، فإن وضعيتنا الحالية تظل مغايرة بفعل سماتها الأصلية التي يتعين علينا معرفتها. وليس من السهل معرفتها، لأن ذلك يستدعي تعبئة تحليلات سوسيو- اقتصادية جديدة وإشكاليات سياسية أخرى وانفتاحات على موضوعات، لم يكن

الفلاسفة المحترفون مهيئين لدراستها، وأنا أفكر هنا بالخصوص في ما تم تصنيفه ضمن جنس «الإعلام» أو ما يسمى بـ «سلطة الإعلام». وعلى الرغم من أن «الإعلام» يسقط أحياناً في العرض المسرحي، النقدي بهذا القدر أو ذاك، عبر عروض ناجحة أو بواسطة أبطاله الموهوبين، فإن هناك رهاناً أساسياً ضمن تقنية وسياسة وسائل الاتصال، وهو رهان فلسفي أيضاً، يتسم بالحدة في بعض صيغه وعملياته وتقويمه وسوقه وتكنولوجيته.

لكن، رغم جدة وضرورة هذه التحليلات، فإنها لا تعفينا من القيام بتأويل تأكيدي للعلاقة بالفلسفة ولعلاقة الفلسفة بذاتها، إذا كان شيء من هذا القبيل موجوداً. وبصيغة أخرى، فإنه يتعين علينا على ما يبدو الإنصات إلى صوت الأسئلة الكبرى للفلسفة وللفكر وللشكل الحاضر لوجهتهما ولبداياتهما، واستئناف هذه البداية عبر مسائل مطروحة للنقاش (مثل القضايا المؤسساتية والتقنية والمهنية والبيداغوجية والسوسيو ـ اقتصادية. . . إلخ). وبإيجاز: ما الذي يقال ويفعل الآن باسم الفلسفة أو تحت اسمها؟ ماذا يقال ويفعل بخصوص الفلسفة والفكر؟ وما الذي يدرَّس أو يجب أو يمكن ان يدرس تحت هذا الاسم وانطلاقاً منه ومن كل ما يتقدم باسمه؟

فإذا كانت عبارة «الجمعية العامة» قد فرضت نفسها علينا بسرعة عند استدعاء هذا الحدث فإن ذلك راجع بشكل صريح تقريباً، إلى الإعلان عن وجود شيء قابل للتدشين. طبعاً، سيقال لنا إن الإحالة على الجمعية العامة تقليدية، فقد كانت قبل الثورة الفرنسية مكان المطالب التراتبية والمحافظة، لكن بعض الندوات تزينت في السنين الأخيرة بهذا اللقب الشريف للثورة. ومع ذلك، فقد فرض نفسه علينا، رغم هذه المجازفات، وقمنا بنوع من المرح، بالاستشهاد بهذه الصيغة غير المتناسبة مع التموجات الثورية الكبرى.

من جانب آخر، وكيفما كان تصورنا في آخر المطاف للتنوير (Aufklärung) ولثورة 1789، فإنني أجد أن محاكمتهما هنا وهناك (وهي محاكمة غامضة ومستعجلة ومربحة)، هي علامة من علامات الظلامية الصارخة التي يجب علينا مناقشتها هنا متجاوزين امتعاضنا. إن استدعاء الجمعية العامة هو تبنٍّ لهذه التسمية وتفاد للعديد من الألقاب التي قد تحيلنا على هذه الأشكال من التجمعات وهذه الأنواع من السنن المؤسساتي التي تحدثت عنها قبل قليل. وبالفعل، يجب ألا تكون الجمعية العامة تجمعاً احتجاجيّاً بزعمائه وزعيماته ولا مؤتمراً سياسياً ولا ندوة مختصين ولا جلسات أو اجتماعاً عامّاً لهيئة مؤسسة ومشروعة ومقبولة، كيفما كان نوعها.

•

وإذا كانت الجمعية العامة لسنة 1789 قد قطعت الصلة مع سابقاتها، فذلك راجع إلى كونها دشنت مساراً جديداً عبر الإعلان عن نفسها كجمعية وطنية ثم كجمعية دستورية، تعيد بشكل جذري تدبير النظام أو الأنظمة التي شكلتها من قبل. وسيكون الحدث بهذا المقتضى، مرتبطاً بالمشروع الفلسفي العظيم للتأسيس الذاتي الذي لا يعتمد إلا على نفسه ولا يرجع إلى ضمانات أو تراتبات أو مشروعية سابقة. وأنا لا أعرف ما إذا كانت هذه الحركة تنطوي الآن على معنى أو حظ بالنسبة إلى الفلسفة (ولن أعالج هذه المشكلة في العمق، على الأقل في هذه المرحلة). لكنني اعتقد، بل إنني متيقن بأن مثل هذه القدرة «التي تحوِّل ما يجب تحويله (mutatis mutandis) كمبدأ لطموح مشابه، تسمع داخل النداء من أجل الجمعية العامة للفلسفة[2]. وعلى سبيل المثال، فإن لفظة «تأكيد»، تسمح بسماعه ثلاث مرات على الأقل. لكن، إذا كان علينا خلال هذين اليومين

(2) انظر الحاشية، ص 295 من هذا الكتاب.

وبعدهما ألا نتجاهل المعطيات الملموسة والمقدمات الظرفية والضرورات الإمبيريقية والتكتيكية لنشاطنا والإكراهات المتنوعة التي يجب أخذها في الحسبان بكل تفاصيلها، فإن القيام بذلك لن يستحق أن ينجز إلا ضمن ما أسميه بصيغة تقليدية، الفكرة كمبدأ عظيم يتأكد داخل النداء.

ونحن نسمع هذا التأكيد ولكن من غير المؤكد أننا نسمعه جميعاً بنفس الشكل، لأنه ليس واضحاً، وهذا أمر طبيعي بمعنى ما، فهناك تحفظ غريب قائم، لكن يجب أن نميز بينه وبين الالتباس المطواع. ولربما كان مرد هذا التحفظ، هو بقاؤه لامقرراً (indécidé) بشكل أساسي ضمن توجه الفلسفة. ولا تتمركز علامات اللاتقرير في مدخل النداء ولا في أي موقع آخر، فهذا اللاتقرير غير موجود مثلاً في العرض الموجز الذي دعوناه بـ «اللوحة السوداء»، وهو غير موجود أيضاً في المتطلبات الدنيا التي اختير لها كعنوان «من أجل البدء»[3]. وما تم تجميعه بشكل تخطيطي لكن واضح ضمن هاتين الوثيقتين الأخيرتين، هو بمثابة برهنة موضوعية ومشفرة. ومما لا جدال فيه أن التعليم والبحث الفلسفيين، سينحطان بشكل متسارع إلى حد البتر والاختناق الذي لا رجعة فيه، إذا ما تركنا إجراءات الحكومة الحالية وتلك التي سبقتها والقوى والفرق أو تحالفات القوى المدعمة لها، تفعل فعلها. ومما لا جدال فيه أيضاً، أن هذه العملية (التي لا تشير إلى خطر مضر بالفلسفة وحدها بل مضر بالنسق التربوي برمته وبالمجتمع) لن تتوقف إلا بفعل الشروط التي حددناها على المدى القصير والمتوسط على الأقل، ومن بينها الزيادة في عدد المدرسين، وبالتالي في عدد الطلبة والباحثين، إعادة تحديد

(3) انظر الحاشية، ص 297 ـ 301 من هذا الكتاب.

«الحاجيات» والعدد الأدنى للتلاميذ بالقسم والتوقيت المحدد في أربع ساعات بالنسبة إلى كل تلاميذ الثانويات بجميع فئاتهم، الإبقاء على الفلسفة وعلى أساتذتها بمدارس المعلمين، تمديد التعليم الفلسفي على الأقل في السلك الثانوي برمته وفي الجامعة، خارج شعبة الفلسفة، أي التمديد بكل تبعاته والذي لا يقتصر على الفلسفة ولا حتى على المدرسة. ويعتبر هذا المطلب الأخير (مطلب التمديد) مشروعاً وحيوياً وحاسماً. ولعل العدد الهائل من المستجيبين لهذا النداء أو من المشاركين أو من الذين بعثوا ممثليهم إلى هذه الجمعية العامة، يسمح بالتعرف على المسار الذي تم قطعه منذ اللحظة التي اعتبر فيها البعض هذا التمديد طوباويّاً وخطيراً، فكل شيء قابل للبرهنة في الوثيقتين المرفقتين بالنداء. وإذا أردنا أن نكون منطقيين (conséquents) فعلينا أن نرتب من دون هوادة ومهما حصل، متطلبات عنيدة وتحديدات حاسمة.

طبعاً، لا يمكن لهذه الخاصية البرهانية ولا لهذه الموضوعية العنيدة أن تميز النداء في حد ذاته وخصوصاً ما يتعلق بمدخله. وعلى ما يبدو، فإن ذلك لم يكن ممكناً ولا مأمولاً، فقد تم عرض تأكيد معين، ولكن التأكيد لا يقدم براهينه بنفس الشكل، فهو يلزم ويقرر ويعلن ما يفيد الفلسفة وما هو في صالحها، لكن، ليس باستطاعته اليوم، القيام بذلك دفعة واحدة وبسيطة وكلية، فنحن لم نعد شباباً ولا الفلسفة أيضاً، لكن يتخذ التأكيد المناضل بالنسبة إلينا، صيغة البساطة والمرح، ولكي يكون من دون ثني وطريّاً وجديداً. وإذا كان لا مناص من إعادة التأكيد، فإن ذلك يجب أن يتم في لحظة متفردة وممتلئة بالتاريخ، تاريخ الفلسفة والمجتمع ومؤسساته وبنياته البيداغوجية.

ويجب علينا ألا نتجاهل كل ما تم تمريره تحت اسم الفلسفة،

فمنذ مدة، لم نعد جاهزين للإبحار على أي مركب، لم نعد نصدق ما تحمله آخر الأمطار، خصوصاً عندما يتم إيهامنا بفكرة المصدر الخالص والعتيق. ولا تعني الذاكرة اليقظة والصارمة والنقدية لتاريخ الفلسفة، البطء أو الشيخوخة بالنسبة إلى إعادة التأكيد التي أتحدث عنها، فمن الممكن أن يحصل العكس بالنسبة إلى هذه الذاكرة، إن استطاعت إلى ذلك سبيلاً.

بقيت الإشارة إلى أن النداء ينفتح على التأكيد واللاتقرير، فهو لا يتوافر عل نفس الخاصية البرهانية المميزة للوثيقتين التابعتين له. وهنا تواجهنا بعض الأسئلة التي سأحاول الإجابة عليها. إن مدخل النداء يتضمن بُعداً تفاؤليّاً إن لم نقل احتفاليّاً، فهو يدلي بمجموعة علامات تشهد على حياة وشباب وتنوع المطلب الفلسفي في هذا البلد وفي العالم. وقد شعر البعض منا بالحرج (ومن ضمنهم أولئك الذين صادقوا بشكل تام على حركتنا، واؤلئك ـ وأنا من بينهم ـ الذين ساهموا بفعالية في صياغة هذا النص). لكن ما الذي أحرجهم؟ لقد أحرجتهم تلك الصياغة التي يمكن أن تعني بأنه من بين كل العلامات المدلى بها، يمكن الاستمتاع بتلك المنبثقة عن الإصدارات (المفهومة عموماً) والصحافة المكتوبة والناطقة (المفهومة عموماً أيضا) والتلفزة (المفهومة عموماً كذلك).

ومن البديهي ألا تكون الأمور بهذه البساطة وهذا ما يعرفه الجميع، فلا أحد اليوم، من بين الفلاسفة اليقظين ولا أحد من بين من تخلوا عن غفلتهم وتمكنوا من تمييز الأشياء في هذه المجالات (طباعة، صحافة، تلفزيون)، بقادر على الاعتراف بحيوية وبصرامة ما هو فلسفي، عبر استدعاء لما يمكن اعتباره أكبر جزء ضمن ما يعرض على الملأ وما يعلن بصخب، عن انتمائه إلى الفلسفة داخل كل الأستوديوهات، حيث لوحظ منذ فترة وجيزة، كيف أن بعض

الأصوات الصاخبة سلمت مكبرات للصوت، دون أن تتساءل (في أحسن الأحول)، لماذا تم التخلي لها فجأة، عن أعمدة الصحافة وهوائيات التلفزة للتحدث بهذه الطريقة وقول ذلك بالضبط؟

وبالتفكير في ما يهيمن على المشهد أو السوق وما ينتج فيهما ويهيمن على فضاء فقره الساذج وماقبل النقدي والجاهل إلى حد الهمجية والمتساهل والمبتهج إلى حد التهريج (bouffonnerie) والممل بشكل غير مسموح بالنسبة إلينا وبالنسبة إلي على الأقل (أقول غالباً وليس دائماً، لأنه من اللازم التدقيق والتمييز وتنويع أشكال التحليل في هذه الأمور، وأرجو أن نكون قد شرعنا في ذلك هنا)، فإننا سنكون محرجين فعلا إذا ما استخلصنا من كل ذلك حجة تبرر انطلاقة الفلسفة. وعلى أي حال، لم يكن هذا هو قصد محرري النداء. وإليكم بإيجاز، مبدأ التحليل الذي أقنعني شخصياً بالموافقة على النداء والمساهمة في صياغته بهذا الشكل. طبعاً فإن هذا الشكل ليس كاملاً، فهو وجيز جداً بالضرورة وإضماري (elliptique) وتبسيطي. وأنا لن أدافع عنه لذاته ولا في حرفيته، بل أدافع فقط عن منطقه الداخلي. وفي جميع الأحوال، لم يكن القصد من النداء هو توجيه الجمعية العامة مسبقاً والحصول على الموافقة القبلية، لأنه خضع للنقاش هنا. ولا يتعلق الأمر في المقام الأول، وهذا بديهي، بمدح مضمون وجودة كل العلامات الملتبسة، وخصوصاً العلامات التي تصدر شخيراً أو خريراً على الصفحة الأولى، فلا أحد يطلب ذلك ولا شيء في النداء يدعو إليه.

لكن سيكون من الخطأ إهمال هذه العلامات والأعراض التي يجب مساءلتها على مستوى مراميها، أي على مستوى مرامي ومعايير وأنماط للمساءلة لم تتهيأ لها جميعاً بالتساوي، فالمعايير المتضمنة في الفلسفة والتي يعتبرها البعض فلسفية بحصر المعنى، يمكنها في

غياب المرح، أن تملي علينا التقييمات الأكثر قساوة ـ وأيضاً الأكثر كآبة ويأساً ـ عند قراءة أو سماع هذا الإنجاز أو ذاك، ولا يمكن لهذه المعايير المتعلقة بالجودة الفلسفية لمثل هذه الرسائل، أن تحدد بشكل أساسي ما يحدث وخصوصاً ما يحدث في الفلسفة.

هكذا، وانطلاقاً من التحولات أو التقلبات المتنوعة في سوسيولوجيا المدرسة وخارجها وفي المجال الأيديولوجي والفلسفي والسياسي لهذا البلد وللعالم وفي تكنولوجيا الإعلام، يتجلى اللجوء إلى شيء يشبه الفلسفة تقريباً، في أمكنة اجتماعية، بأشكال ووفق معايير تتجاوز كثيراً فضاء الكفاءة المهنية الذي يعتبر بدوره عرضة للشك والذي يملك أيضاً وعلى الطريقة القديمة، سلطات للتقييم والترقية والانتقاء وإعلامه الصغير (إعلام الجيب)، وهي عبارة عن رافعات مهنية وإصدارية متمركزة جداً، بحيث يجب على التحليل النقدي ألا يتساهل معها نظريّاً.

وحتى لو كان فضاء الكفاءة المهنية متجاوزاً ومعه الفضاء الاجتماعي الذي يوفر بفرنسا في العادة، أغلب الفلاسفة المحترفين، فمن سيتأسف على ذلك حقاً؟ ذلك أنه لا رجعة في هذه العملية، لأن مثل هذا الأسف لن يكون فقط حزينا وانفعالياً وسلبياً، بل سيكون من دون جدوى تماماً. لكنه لن يعفينا من التساؤل عن الشروط العميقة والمتعددة لهذا التوسيع وعن الوقع الغريب الناتج عنه. وسنكون مخطئين إذا ما تجاهلنا الحقيقة التالية، وهي أنه إذا كنا نصدم أو نشعر بالسخط إزاء بعض مظاهر هذا الوقع، فلأن ذلك راجع إلى كوننا نعيش جسدياً علاقتنا بالفلسفة وراء مصفاة انتقائية وحامية جداً وداخل مختبر، يحتاج إشراطه الاجتماعي والسياسي والفلسفي إلى مساءلة شبيهة بمساءلة ذلك الذي ينشر على الصفحات الأولى للجرائد، فلسفة أو شيئاً يحمل رغم كل شيء بعضاً من سماتها.

وسأعلن الآن بفظاظة عن فرضيتي دون أن أضيف شيئاً، وهي فرضية التسلسل القائم بين آلية الأمس المهيمنة وآلية اليوم، المهيمنة أيضاً، وهو تسلسل مباشر تقريباً وطبيعي، إن لم نقل شرعياً (كما هو الشأن في العائلات) وفي جميع الأحوال فهو منسجم بالأساس، فبالأمس كانت عمليات التقييم والشرعنة والترقية والانتقاء والتراتبية والتهميش، تستدعي يقظة نقدية بلا هوادة ـ وما زالت تقوم بذلك لأنها حية ومنتهية ـ، ولا أعتقد أن الإنتاجات الفلسفية المسموح بها والحائزة على الشرعية من طرف الأجهزة الرسمية (بالأمس واليوم) تشكل في مجموعها مرجعاً لا غبار عليه، يمكننا من شرفته العالية احتقار ما يمرر كفلسفة أو ما يحدث كفلسفة خارج الأسوار المدرسية والجامعية. ويبدو لي أن الجمعية العامة مطالبة اليوم وغداً وبعد غد، بمساءلة امتداد هذا اللجوء المكثف حالياً، إلى شيء يحافظ ـ رغم التبسيطات المبتذلة والتساهلات والتقصير ـ على تشابه ضئيل ولكنه مؤكد، مع شيء اسمه الفلسفة، وذلك على جميع المستويات (الفلسفية والسياسية والوطنية أو غير الوطنية).

وإذا ما كنت ألح، ضمن كل المهام الضرورية، على المهمة المتعلقة بوظيفة السوق وبالخاصية التقنية ـ السياسة للإعلام وعلى ما تقدمه الحكومة تحت اسم «الثقافة والتواصل»، فذلك لأن النداء استند بنوع من الحذر إلى العلامات المنبثقة من هذه الأمكنة.

ونأمل في أن يشكل الاشتغال على الجانب التقني ـ السياسي للإعلام، من الآن فصاعداً، جزءاً لا يتجزأ من «التكوين الفلسفي» المستقبلي. وقد بدأ هذا الاشتغال هنا وهناك بأساليب ونتائج مختلفة جداً. لذلك، يجب عدم الاكتفاء بتمديد وتنظيم برنامجه، بل وتجاوز ذلك إلى نشر نتائجه وتفادي إعادة تملكه بسهولة، إلى أن يصبح مصدراً لفائض قيمة إضافي بالنسبة إلى العُدة (dispositif) التي تم

تحليلها، وبالنسبة إلى كل من يريد المساهمة فيها، فلسنا مستعدين لأن نرى الأعمال التي تعرض كآلات حربية ضد الجانب التقني ـ السياسي للإعلام، وقد أعيد استثمارها واستغلالها بإفراط، بل والتلاعب بها من طرف الأجهزة ومن طرف العاملين الذين يكونون أحياناً أول المستهدفين، فهناك معيار مضمون لقياس فعالية الأعمال النقدية.

فما الذي يقوله النداء بخصوص كل هذه الأعراض؟ إنه يتحدث عن تباين بين كل تجليات الانطلاقة والمطلب الفلسفي، بما في ذلك التدفق على الصفحات الأولى للجرائد، لكل مبتدئ يتوهم بأنه مهم، فما بين هذه الغزارة الصارخة خارج المدرسة والجامعة من جهة واختناق البحث والتعليم من جهة أخرى، هناك تباين. وأنا لا أتحدث عن «التناقض» (contradiction) بل عن «التباين» (contraste). وهكذا، فإن الفرضية التي يمكننا مناقشتها هنا ستكون كالتالي: ليس هناك تناقض في كل هذا، بل علامات لسياسة منسجمة. ويمر هذا الانسجام، أو لا يمر، عبر تمثلات واعية في عقل ذات أو مجموعة من الذوات. وتبدو نتائج هذا الانسجام واضحة بالنسبة إلينا على أي حال، فتواجد المراقبة والتلاعب والتحويل أو إعادة تملك الخطابات خارج المدرسة بأكبر عدد من مسارات الاتصال عن بعد، سيكون أسهل بالقدر الذي تكون فيه قدرات التقييم النقدي والتمييز الممتد واليقظة القائمة، ضعيفة التمثيل داخل البلد، كمّاً وكيفاً، ومنعزلة ومهمشة. ولا يقتصر هذا القانون على ما هو فلسفي طبعاً، كما لا يجب علينا أن نسجن أنفسنا بداخله. وحينما أتحدث عن اليقظة القائمة أو الممتدة، فإنني لا أفكر فقط في ما يسمى بكفاءة الفلاسفة المحترفين المكوّنين لهذه الغاية، بل في أولئك الذين يراد منعهم اليوم من أي لقاء بالفلسفة أي بالعديد من الأسئلة الأخرى.

وباختصار، كلما كان حقل الفلسفة ضيقاً في هذا البلد، كلما قل عدد الكفايات النقدية خارج المدرسة، وأنا لا أخشى كلمة كفاية (compétence)، ففي المحكمة التي نصبها البعض ضدها، يجب أن نعلم أن بإمكان الكفاية أن تكون سلاحاً للمقاومة (مثلاً، ضد كل خرق لحقوق الإنسان وضد الشطط البوليسي والمظالم)، وكلما قلّ التكوين والإعلام النقدي، كلما سهل تمرير بل وترسيخ أي شيء لا قيمة له. وأعتقد بأنه من اللازم إثارة الانتباه إلى «التباين» الظاهر والمشخص، لتحليل ومواجهة نوع من التكامل الأساسي. وأنا أقول «التكامل» (complémentarité) وليس بالضرورة تغاضياً (connivence) ولا تواطؤاً (complicité). وتحيل هذه الكلمة الأخيرة، على سنن العدالة الذي أكرهه، وإن كنت لا أدين هنا أي أحد بالأساس، فلا أحد على أي حال يوجد ببساطة، وبلا قيد خارج هذه العملية، رغم أنّ لا أحد يشتغل في نفس المكان لحسن الحظ. إذن، هناك تكامل عميق بين قمع لا يوصف للتعليم وللبحث الفلسفيين من جهة، واستغلال مفرط ومن دون حدود، خارج المدرسة، لعلامات أو خطابات فلسفية، يعتبر ضعفها وسهولتها وملاءمتها أكثر بروزاً، وأيضاً أكثر قبولاً وفائدة وطمأنة بالنسبة إلى المقررين الكبار وللقوى العظمى المقررة داخل مجتمعنا.

ويمكننا أن نبين اليوم، التعايش المتناغم بين ما تبقى مثلاً، داخل المؤسسات المدرسية والجامعية من سلطات فلسفية تفاعلية صغيرة ومن نزعة أكاديمية متشنجة وجامدة ومتشبثة برافعاتها الرقابية، وبين ما يوجد خارج المؤسسة، والمتمثل في الاستراحة الفلسفية الكبرى والأنماط المصابة بالنسيان والثرثارة في الآن نفسه، والتي تتدفق تحت رقابة سرية إلى حد ما ومتكتمة، لكن فعالة. وهذان الصنفان من السلطات لا يتناقضان ولا يمنعان بعضهما بعضاً، لأن كل واحد هو بمثابة شرط للآخر.

ومن جانبي، فقد انتبهت إلى أن الإصدارات التي كانت تظهر في السنين الأخيرة تحت عنوان الفلسفة، والتي كانت تحظى بدعم تشجيعي وسريع وفعال ومهتم وأيضاً بقبول أكبر (لم يكن ذلك وليد الصدفة)، كانت هي الإصدارات الأكثر فقراً وافتقاراً إلى أي سؤال، وإلى أي إشكالية نقدية متعلقة بالسياسة الرسمية للتربية، وبالعُدد (dispositifs) المدرسية والجامعية، وبعُدد النشر والاتصال عن بعد، وبالمعيارية البلاغية (normativité rhétorique) التي تقتضيها هذه العُدد، أي معيارية أغلب الإصدارات التي تعيد إنتاج النماذج المدرسية الأكثر تعقلاً خارج أسوار المدرسة.

وهناك تكامل متين، لكن تصعب قراءته أحياناً، بين النزعة الأكاديمية الأكثر جموداً وتشنجاً وكل ما يتصل مباشرة، خارج المدرسة والجامعة وعلى شكل عرض واستعراض، بالقنوات أو المحطات الأكثر استقبالاً. ويبدو لي، أن ما يجب مكافحتهما هو هذا التكامل وهذا التشكل أينما كانا، وبشكل متزامن ومرح، دون اتهام ولا محاكمة ولا حنين، أي بفرح عنيد، دون الشعور بأي ندم تجاه الأشكال الخافتة والمتميزة أحياناً (أحياناً فقط)، ولكن الأقل صخباً والتي هيأت البارحة جزئياً، ما ورثناه اليوم. وأقول جزئياً، حتى تكون الأمور واضحة.

إذا سمحتم، فسأضيف كلمة، فقد استعملت قبل قليل لفظة «عنيد». وبالفعل، فإذا ما كان هناك تأكيد، فيجب أن يؤكد ذلك الأمر العنيد، الغير قابل للتفاوض وغير المتساهل. وإذا ما كان هناك تأكيد، فسيكون غير مشروط.

ونتمنى أن تكون هناك، خلال هذين اليومين وما سيليهما مستقبلاً في كل أرجاء فرنسا تقريباً، استمرارية فعالة لهذه الجمعية العامة، إلى حين انعقاد جمع عام آخر، يتعين علينا القيام بأنشطة

ومعاملات ومفاوضات معقدة ويقظة وصبورة ودقيقة، مع كل المهتمين والهيئات الرسمية الحكومية بل والرئاسية ومع النقابات والجمعيات المهنية التي يعتبر دعمها لنا ضرورياً، ويتعين علينا أن نحدد بدقة وفي كل المجالات مواضيع ورهانات هذه المفاوضات والمشاورات وهوامشها أيضاً.

لكن يجب علينا أيضاً، صياغة مطالب عنيدة غير قابلة للتفاوض، لأنه من دونها لا وجود للتأكيد. وتلك هي فلسفة الجمعية العامة.

وعلى خط عدم قابلية التفاوض الذي يتعين علينا رسمه بوضوح (وقد صيغت مقترحات بهذا الشأن)، سيكون المطلوب من الجمعية العامة، في نظري، هو الإعلان بشكل غير مشروط تماماً ومستقل، وابتكار أنماط من العمل والتدخل والمقاومة الجماعية أو الفردية التي تحمل طابعها والتي نتمنى أن تلعب دوراً طلائعياً (لأنه لاشيء ممكن التحقيق من دون هذا التضامن)، وان تكون قادرة على جذب التنظيمات المهنية والنقابية والسياسية. وقد سبق أن حصل مثل هذا الأمر.

(أعطي الآن الكلمة إلى رولان برونيه (Roland Brunet)، وقد قلت قبل قليل وكررت القول، إن الجمعية العامة لا يجب عليها أن تنتمي ولا أن تعود إلى أي شخص. لكنني لست أدري هل سأتناقض مع نفسي إذا ما قلت الآن، إنه من دون برونيه لست متأكداً من وجود هذه الجمعية، سواء تعلق الأمر «بفكرتها» أو بالتحضير لها.

ونحن زمرة من الأشخاص المستعدين هنا، للإدلاء بهذه الشهادة).

حاشية

نداء من أجل جمعية عامة للفلسفة

لم يسبق للمطلب الفلسفي أن فرض نفسه بمثل هذه الحيوية والنشاط والتنوع، فهو يتحرك ويحفز على الحركة في هذا البلد، وأيضاً في العالم بأسره، كما تأكد ذلك في النقاشات التوجيهية الأخيرة لليونسكو.

وسواء كنا فلاسفة محترفين أو لم نكن، فإنه يمكننا أن نشهد على ذلك وأن نقر بضرورته الحيوية. وهذه الدفعة قوية فعلاً، فهي تتجلى عبر أشكال جديدة وفي ما وراء السياجات المؤسساتية والمعايير الأكاديمية وداخل الأوساط الاجتماعية، والأعمار التي ظلت مبعدة إلى حد الآن. وقد تجلى هذا الأمر بوضوح في كل مكان، بالمدرسة والجامعة وضمن أشكال التعليم المتنوعة (تقنية، أدبية، علمية، قانونية، طبية... إلخ)، وأيضاً في اليومي، وفي مجال النشر والصحافة والإذاعة والتلفزة وفي كل الممارسات الفنية والنقاشات حول التوجيهات الأساسية للمجتمع... إلخ. ولا يقتصر مطلب التدخل وإعادة تحديد أساليب التحليل والنقد أو فتح مسالك جديدة للتفكير على التقليد الفلسفي، بل يهم أيضاً الأبحاث الجريئة

غير المسبوقة. هكذا، يتزايد عدد المنخرطين في هذه العملية، على الرغم من عدم احترافهم للفلسفة.

والحال، أن هناك تبايناً مرعباً بين هذه الانطلاقة الرائعة والفلسفة الرسمية للتربية، فالحكومة مستمرة في ترسيخ الإجراءات الهادفة إلى القضاء على التعليم والبحث الفلسفيين. ونحن نعاين منذ الآن، مظاهر التراجع والضمور (atrophie)، وإذا لم نتدخل فسيقترب الوضع من الموت. لكننا لن نقف مكتوفي الأيدي، فخطورة الرهان لم تعد مقتصرة على نظام البحث والتعليم وعلى ما نعتبره هيئة المادة بكفاياتها ومعاييرها ومهنتها ومؤسساتها، بل تتعلق أيضاً بنظام التربية، وبشكل أوسع بكل ما ينتظره المجتمع من تعليمه وبحثه. ويمكننا، كلٌّ من موقعه، تأويل الأشكال المختلفة للحملات ضد الفلسفة. لكننا نعلم بأن هذه الحملات، كانت تتضمن دوماً مرامي ونتائج سياسية مشؤومة. ويتعين بلا ريب، القيام بتحليلات جديدة وبأشكال جديدة للرد ضمن السياق المتفرد الذي تتطور فيه هذه الحملات حالياً بفرنسا. وهذا أمر استعجالي، لأن إرادة التخلص من الفلسفة أصبحت ضاغطة أكثر مما مضى. وهي تتميز في الغالب بطابعها المتعجرف والوقح والظلامي، لذلك نطالب كل من يشاطرنا قلقنا وأملنا وغضبنا بالالتقاء في إطار الجمعية العامة للفلسفة، ابتداء من تاريخ 16 حزيران/ يونيو 1979.

ونريد التوضيح هنا بأن الأمر لا يتعلق فقط بإبراز المعطيات والآفاق المشؤومة للسياسة الرسمية (وهو ما يمكن قراءته في الوثيقة التي تم ضمها إلى هذا النداء وعنوانها «لوحة سوداء»[1])، ولا يتعلق فقط بمحاكمة وبرد فعل أو بانتفاضة من أجل ضمان الشروط الفورية

(1) انظر الوثيقة الموالية (لوحة سوداء).

لبقاء الفلسفة (ويمكن التعرف على مقترحاتنا ضمن الوثيقة الموالية التي تتضمن أيضاً مطالبنا الدنيا، وعنوانها «لكي نبدأ»[2])، بل إننا نريد عمل شيء آخر وبطريقة أفضل، من أجل الفلسفة وداخل التعليم وخارجه.

لوحة سوداء

إن السياسة الحالية تهيئ مستقبلاً مظلماً للفلسفة، ويتعين علينا تبيان هذه الحقيقة البديهية ومواجهتها. وبهذا الصدد، علينا تجميع بعض المعطيات التي يحاول النظام إدراجها طي الكتمان أو تشتيتها في الظلام. ويجب أن نعلم بأن القانون المتعلق بإصلاح النظام التربوي (والمسمى «إصلاح هابي») والذي تم التصويت عليه في شهر حزيران/ يونيو 1975، لم يحدد سوى إطار عام ومبادئ بيداغوجية. أما مضمون التعليم الثانوي، مادة تلو أخرى وجدولة توقيتها فلم توضع أغلب التدابير المتعلقة بهما بعد، وذلك بطلب ملحّ من الحكومة. هكذا، فإن المراسيم التطبيقية هي التي ستحدد مصير الفلسفة في التعليم الثانوي. طبعاً، فإن تأثير ذلك سيبرز فوراً على التعليم والبحث الجامعيين، فمسألة الفلسفة لا يمكن ولا يجب أن تعالج باستقلال عن الاقتصاد العام للإصلاح. وبما أن هذا الإصلاح فرض علينا بقوة القانون في هذه الفترة (التي نتمنى أن تكون مؤقتة)، فإننا نجد أنفسنا مجبرين على الصراع أيضاً ـ وهو ما سنقوم به دون هوادة ـ داخل حقل مراسيم التطبيق، المختزل والمنتظم مسبقاً، فكيف يتجلى هذا الحقل؟

إن إصلاح السلك الثانوي للتعليم لن يدخل حيز التطبيق إلا

---

(2) انظر ص 300 ـ 301 من هذا الكتاب.

عند الدخول المدرسي لسنة 1981. ويصدر عن الوزارة بهذا الخصوص شبه صمت محسوب، أما هدفها من وراء ذلك فهو النيل من تعبئة الرأي العام والمدرسين في المقام الأول. والحال أن مشاريع الوزير (التي لا تتناقض طبعاً مع مشاريع من سبقه)، معروفة بشكل شبه رسمي ومحدد. ومن المقرر أن يكون قد تم هنا «تشاور»، ولو مع المفتشية العامة. تتحدد هذه المشاريع كما يلي: «ثلاث أو أربع ساعات للتعليم الإجباري بالنسبة إلى كل تلاميذ الثانوي، خمس أو أربع ساعات اختيارية بالنسبة إلى كل مستوى. وحتى إذا كانت (5 + 3) تساوي (4 + 4)، فإن هذين المشروعين لا يعتبران متساويين، فإذا كان الاختيار ضمن التعليم الاختياري (enseignement optionnel)، يتضمن نوعاً من الفعالية حينما يتعلق بمادة درسها التلاميذ خلال السنوات الماضية، فإنه يصبح خيالياً عندما يخص مادة لم يسبق للتلاميذ أن درسوها.

ونحن ندين هذا البهتان، فبما أن الفلسفة اشتهرت بكونها مادة «صعبة» وبما أن السياسة المتبعة تزيد من ندرة الوظائف بالتعليم حالياً، وهي الإمكانيات المهنية الوحيدة المتوفرة، فإننا ندرك بسهولة، كيف أن اختيار مادة لا تحظى بأي تمييز، سيكون استثنائياً. لذلك، يجب أن نعتبر الجزء المخصص لهذا الاختيار الإضافي، من دون قيمة.

فلن يسمح تبني المشروع القاضي بأربع ساعات إجبارية، سوى ببقاء مؤقت جداً للتعليم الفلسفي بالثانوي، لكنه سيعلق لسنوات عدة توظيف الأساتذة. ويمكننا أن نتصور نتائج هذا التعليق، التي لن تكون مهنية فقط، بل ستؤدي إلى تقليص عدد طلبة الفلسفة بالجامعة وإلى نضوب البحث... إلخ. وعلينا ألا نكتفي بالحديث عما سيقع، لأن العملية جارية حالياً، فمنذ سنة 1973، تقلص توظيف أساتذة

الفلسفة إلى 75% وإلى 70% بالنسبة إلى الحصول على شهادة الكفاءة المهنية CAPES والتبريز. وعلى مدى السنة الدراسية 1978 ـ 1979 تقلص إلى 50% (من 38 إلى 20 منصباً بالنسبة إلى التبريز). وتنضاف إلى هذه الإجراءات الشرسة التأثيراتُ القوية لهذا القرار المشؤوم، الذي سيبعد من المدارس العليا للأساتذة منذ الآن، وبطريقة فاضحة وغير مبررة، 160 أستاذاً للفلسفة.

أما بخصوص الجانب الأسوأ في المشروع (ثلاث ساعات إجبارية)، فإنه سيعجل بهذه التصفية. وستكون نتائجه الحتمية كالتالي:

1 ـ «البطالة الجزئية» للأساتذة العاملين (بحوالى 20% من حجم الساعات المخصصة حالياً) والتسريح الفوري للمعلمين المنتدبين، هذا إذا ما بقي البعض منهم حتى سنة 1981. وهناك فرضيتان متعلقتان بتوزيع الندرة، فإما أن الأساتذة سيطالبون بتكملة ساعات عملهم، عبر تدريس مادة أخرى أو القيام بمهام إدارية وإما أن جزءاً منهم («صنف الجدد أصحاب الدرجات الدنيا» كما يقال) سيوضع «رهن إشارة رئيس الجامعة». وهو ما وقع لأغلب المرسمين في مادة الفلسفة منذ سنوات عديدة، وما سيقع بكل تأكيد للمرسمين وللمبرزين خلال مباراة سنة 1979.

2 ـ ازدياد وشبه تعميم للخدمات التعليمية الموزعة على عدة مؤسسات، وفي الغالب على عدة بلديات محلية. لأن ثانوية تتضمن «بنيتها البيداغوجية» خمسة أو ستة أقسام نهائية ـ وهذا هو حال أغلب الثانويات ـ لن تكفي «لملء» استعمال الزمن القانوني لأستاذ مرسم أو مبرَّز. وتشتيت الخدمة هذا لن يهم فقط شروط عمل المدرسين وما يرتبط بالزمن المخصص للدرس، بل سيؤثر بشكل خطير على ما نسميه بـ «العلاقة البيداغوجية».

3 ـ التوقف الفوري عن توظيف أساتذة الفلسفة وتعليقه لسنوات عديدة. وهذه النتيجة تتجاوز الفضاء الذي يمكن أن تتطور فيه المطالب المهنية بشكل مشروع، فإلغاء امتحان الكفاءة المهنية لعدة سنوات وتحويل التبريز إلى مباراة للتوظيف الداخلي المفتوح فقط على الأساتذة الرسميين وخريجي المدارس العليا (normaliens)، سيؤديان إلى تلاشٍ حتمي للتعليم الجامعي وللبحث اللذين لا يمكنهما الحياة والنمو بشكل طبيعي، إلا بفعل حاجة التعليم الثانوي إليهما. وسيكون الاختلاف حتمياً داخل نوع من الأكاديمية أو النزعة الأكاديمية (académisme)، بحيث ستدرس الفلسفة كلغة ميتة، من طرف مختصين قلائل في التشريح (anatomistes). ومما لا شك فيه أن هذا هو حلم النظام، ومن المحتمل أن يشارك فيه بعض الجامعيين، بطريقة سرية. وكما هو معلوم، فإن تأثيرات مثل هذه الوضعية ليست كمية فحسب. لذلك، يجب ألا تكون معركتنا مهنية فقط، فالمعركة الظرفية المفروضة علينا (بخصوص عدد المناصب مثلاً)، لا تعني بأي حال، القبول مبدئياً بنظام ومضامين المباريات، ولا بازدواجيتها الفاضحة ولا بكل الشروط الحالية لما يسمى «بتكوين المدرسين»، فما يجب تغييره هو الفضاء الكامل للتعليم وللبحث وللتكوين. لكننا مطالبون بإقرار بعض التغييرات على المدى القصير والمتوسط، لكي نبدأ.

لكي نبدأ

سواء تعلق الأمر بالتعليم أو البحث، فلكي نبدأ فوراً، يتعين إيقاف هذه العملية الكارثية لتقطيع الأوصال، بإتباع الشروط التالية التي تشكل الحد الأدنى الحيوي:

1 ـ الزيادة في المناصب بالمباريات وذلك وفق إعادة تحديد

فورية، للحاجيات وعلى أساس عدد أقصى لا يتجاوز خمسة وعشرين تلميذاً في القسم. ويناهز عمر هذا المطلب ربع قرن، كما أن مبرره البيداغوجي مقبول كونيّاً، بما في ذلك لدى المصالح الوزارية.

2 ـ توقيت إجباري لا يقل عن أربع ساعات للفلسفة تهم تلاميذ الثانويات الكلاسيكية والحديثة، التقنية والمهنية.

3 ـ الحفاظ على مناصب أساتذة الفلسفة العاملين حالياً بالمدارس العليا للأساتذة.

أما على المدى المتوسط وللاستجابة للمطالب والحاجيات، فإنه يتعين تمديد تعليم الفلسفة على السلك الثانوي برمته، من الثانية إلى القسم النهائي (ومن الممكن تعديل الساعات المخصصة للفلسفة في هذا القسم الأخير)، وعلى كل تلاميذ الثانويات والثانويات التقنية.

وهذا التمديد ممكن وضروري، وهو ما أكدته التجارب الأخيرة، فهو لا يتلاءم فقط مع استعدادات التلاميذ، ولكن أيضاً مع مطلب واسع وعميق لدى التلاميذ الذين لم يبلغوا بعد القسم النهائي. وقد تم التأكيد على ذلك، مثلما تمت معاينة مطلب التعليم الفلسفي بالجامعة، المصاغ من طرف الطلبة والباحثين المختصين في ميادين أخرى.

أضف إلى ذلك، أن هذا المطلب يجد مكانه خارج المدرسة. ويجب أن يسير هذا التمديد بموازاة مع إعادة تحديد المضامين والمناهج.

ولا علاقة لذلك بالصورة الكاريكاتورية المتخلى عنها ضمن مشروع هابي، والتي تمثل المدخل إلى الفلسفة بالمستوى الثانوي.

وفي ما وراء هذا الصراع من أجل البقاء والذي فرض علينا حالياً من طرف «إصلاح هابي»، فإن تحويلاً عميقاً يمكنه لوحده ضمان تطور التعليم والبحث الفلسفيين، وهو وحده القادر على الاستجابة حالياً لطلب ولحاجة ولتأكيد يجهله أولئك الذين يريدون إخضاع بعض الإكراهات التقنية ـ الاقتصادية لتحليلات تطبيعية (analyses normalisatrices).

والحال، أن هذا التأكيد هو محرك الجمعية العامة فبعد جلسات الإخبار والتحليل والمناقشات المفتوحة، تم اتخاذ مبادرات وتعهدات.

وسواء كنتم فلاسفة أو باحثين أو غير فلاسفة، سواء كنتم مدرسين أو باحثين أو طلبة أو تلاميذ، فإننا ندعوكم للالتحاق بنا وبث ندائنا والتعبئة بكثرة لمساندتنا.

لجنة التحضير للجمعية العامة للفلسفة

ر. برونيه (R. Brunet) (ثانوية فولتير، باريس)

م. هوكيه ـ تيسار (M. Hocquet-Tessard) (المدرسة العليا للأساتذة، بونوي).

د. كاهن (D. Cahen) (مدرسة البوليتكنيك، باريس)

ف. يانكيليفيتش (V. Jankélévitch) (جامعة باريس I)

ف. شاتليه (F. Châtelet) (جامعة باريس VIII)

هـ. جولي (H. Joly) (جامعة غرونوبل)

ج. كولومبيل (J. Colombel) (ثانوية هيريو، ليون)

ج. كاليكا (G. Kaléka) (ثانوية بوتييه، وإيرام (IREM) ـ أورليان).

ش. كوتيل (Ch. Coutel) (ثانوية ليفان)

ج. لابيكا ((G. Labica)) (جامعة باريس X)

ج. دولــوز (G. Deleuze) (جـامـعــة باريس VIII)
ج. دريدا (J. Derrida) (المدرسة العليا للأساتذة)
ج. ت. دوســانــتــي (J. -T. Desanti) (جامعة باريس I)
ف. غوديه (F. Godet) (الثانوية التقنية كوربوفوا).
ب. غراسييه (B. Graciet) (ثانوية ليل ـ آدم)
أ. دو فــونــتــوني (E. de Fontenay) (جامعة باريس I)
ف. لاكــو ـ لابــارت (Ph. Lacoue-Labarthe) (جامعة ستراسبورغ)
م. ل. مـاليه (M. -L. Mallet) (ثـانـويـة ريكامييه، ليون)
ج. ل. نانسي (J. -L. Nancy) (جامعة ستراسبورغ).
ب. ريـكـور (P. Ricœur) (جـامـعـة باريس X).
هـ. فـدريـن (H. Védrine) (جامـعـة باريس I)

وستعقد جلسات الجمعية العامة ابتداء من تاريخ 16 حزيران/ يونيو بالسوربون. كما سيتم الإعلان عن معلومات أدق لاحقاً. ونحن نستقبل على الفور كل المقترحات، لذا يتعين أن توجه التوقيعات وكل المراسلات إلى رولان برونيه، 11، شارع ماسيني 94120، فونتوني سو ـ بوا (Fontenay - sous - bois) (الهاتف 21 ـ 34 ـ 875).

وبخصوص الدعم المالي، فهو يوجه إلى العنوان نفسه وإلى الحساب البريدي:

CCP. Lyon ،5 645 58 y مع إضافة عبارة «من أجل الجمعية العامة للفلسفة».

وبإمكانكم أيضاً مساعدتنا على نسخ هذا النص وتوزيعه في محيطكم. وخلال الأسابيع اللاحقة على نشر هذا النداء، أذاعت اللجنة بياناً مرفوقاً بالتوقيعات الأولى (حوالي ألف توقيع) وقد جاء في هذا البيان ما يأتي:

بيان الجمعية العامة للفلسفة

ستعقد الجمعية العامة جلساتها يومي 16 و17 حزيران/ يونيو.

ففي يوم 16 حزيران/ يونيو، ستبدأ عند الساعة العاشرة صباحاً، أشغال النقاش حول المشاكل (الفلسفية أو غير الفلسفية) التي تطرحها الوضعية الحالية للفلسفة: مكانتها داخل المجتمع، داخل وخارج مؤسسات البحث والتعليم بالثانويات من كل صنف وبالمدارس العليا للأساتذة وبالجامعات، وسيسبق هذه الأشغال إعلان الافتتاح الذي سيلقيه فلاديمير يانكيليفيتش باسم اللجنة التحضيرية.

ونظراً إلى أهمية كل المواضيع، ما تعلق منها بمصير الفلسفة وبالشروط الحالية وبتطبيقاتها البيداغوجية إلخ.، فإن حالة الاستعجال تستدعي أن تكون جلسات الإخبار والتحليل والمناقشة موجهة نحو اتخاذ مواقف ومقترحات ملموسة، ونحو التزامات دقيقة ومبادرات على المدى، القصير والمتوسط.

ونود أيضاً أن تعرض هنا وتجمع التحليلات والملاحظات والشهادات والاقتراحات والمطالب على اختلاف أنواعها، تحت اسم «دفاتر المظالم» المهنية للجمعية العامة. ومن الممكن أن توجه هذه «الدفاتر» منذ الآن، إلى اللجنة التحضيرية.

فالمساهمة في الجمعية العامة يمكن أن تكون مباشرة وشخصية، كما يمكنها أن تكون جماعية أو عن طريق منتدبين. ونحن نطلب من الجميع نشر هذا النداء على نطاق واسع، باستخدام كل الوسائل المحلية بحوزتهم. ومن الواضح أن نجاح الجمعية العامة، يتوقف أولاً وقبل كل شيء، على التعبئة الفعلية للجميع.

ثانياً:

النقل من أعلى الكراسي الجامعية
اللغة والمؤسسات الفلسفية

هل من داعٍ للترجمة؟

أولاً: الفلسفة في لغتها الوطنية (نحو «أدب بالفرنسية»[1])

«إذا كنت أكتب بالفرنسية، لغة بلدي، بدل اللاتينية لغة أساتذتي، فلأنني أرغب في أن يكون الحكم على آرائي صادراً عن أولئك الذين يستخدمون عقلهم الطبيعي الخالص وليس أولئك الذين

(1) محاضرة ضمن سلسلة محاضرات ألقيت بالإنجليزية في إطار الملتقى الصيفي الخامس لمعهد الدراسات السيميوتيقية والبنيوية (Fight International Summer Institute for semiotic and Structural Studies)، المنعقد بجامعة تورنتو (Toronto) من 31 أيار/ مايو إلى 25 حزيران/ يونيو 1984، تحت عنوان «اللغة والمؤسسات الفلسفية».

وقد خصصت المحاضرتان الأولى والثانية للعلاقة بين الخطاب الفلسفي واللغة الطبيعية (الوطنية). ويتعلق المشكل المثار في إطارهما بالظروف التاريخية والرهانات السياسية التي تشكل امتيازاً بالنسبة إلى اللغة الطبيعية ضمن دراسة الفلسفة.

وفي البداية، نشِرَ نصُّ «هل من داع إلى الترجمة - الفلسفة في لغتها الوطنية» بالألمانية تحت عنوان: *«Wenn Übersetzen statt hat,»* trad. S. Lüdemann, dans: *Diskursanalysen 2: Institution Universität*, ed. F. A. Kittler, M. Schneider, S. Weber (Opladen: Westdeutscher verlag, 1987).

يؤمنون بالكتب القديمة فقط، وأيضاً عن أولئك الذين يجمعون بين الحس السليم والدراسة والذين أرغب في أن يكونوا قضاتي، لأنني متأكد بأنهم ليسوا متحيزين للاتينية إلى درجة رفض سماع مبرراتي، لمجرد أنني أشرحها بلغة مبتذلة»[2].

كانت هذه كما تعلمون، هي العبارة ماقبل الأخيرة بمؤلف **خطاب في المنهج** (*Discours de la méthode*) (لديكارت). كتب هذا المؤلف طبعاً بالفرنسية، لكنه خلق متاعب لصاحبه، ذلك أن حاضره («أكتبُ بالفرنسية»)، هو في الآن نفسه تقريري (constatif) (ها أنتم ترون ما أفعله وأنا أصفه لكم)، وإنجازي (performatif) (إنني أفعل ما أقوله، فالوصف التقريري نفسه مكتوب بالفرنسية وأنا ملزم بذلك. لقد وعدت به وها أنذا أفي بوعدي الآن). والحال، أن هذا التزامن وكثافة الحضور هذه، يعلنان عن مشاكل الترجمة التي ستعترضنا بلا ريب بعد قليل. وفي الحقيقة، فقد سبق لي أن واجهتها خلال تهيئة هذه الحلقة الدراسية بلغتي الفرنسية، وأنا مدرك بأن علي أن أعرضها عليكم بالإنجليزية بعد ترجمتها. لكن هذه المشاكل لا تحصل كأعراض أو كحدود خارجية، بل تكشف عن رهان وبنية حدث، مثل هذا الذي يشغلنا الآن، فما الذي حدث عندما كتب ديكارت، لتبرير فعلته وللترافع أمام متلقين محددين هم قضاته أيضا: «إذا كنت أكتب بالفرنسية، لغة بلدي، بدل اللاتينية لغة أساتذتي، فلأنني. . . إلخ»؟

وتبدو الحجة المدعمة لهذه المرافعة أعقد مما يظهر عند القراءة الأولى، بل إنني أعتبرها حجة مراوغة، فهي ليست في الحقيقة سوى سلاح وعبور وتغيير للأسلحة، عبر بسط ترسانة بلاغية، تبرر اللجوء

René Descartes, *Oeuvres et lettres*, textes présentés par André Bridoux, (2) bibliothèque de la Pléiade (Paris: Gallimard, 1953), p. 179.

إلى الفرنسية في نصوص أخرى وخصوصاً في الرسائل (وهذا أمر له أهميته).

سيقال الآن، وضمن السنن المألوف، إن الفرنسية هي لغة طبيعية، مثل باقي اللغات، فالأمر يتعلق بالنسبة إلى ديكارت، بتبرير اللجوء إلى لغة طبيعية للحديث عن الفلسفة التي ظلت إلى حد الآن تقال باليونانية وخصوصاً باللاتينية. وكما تعلمون أيضاً، فقد كانت اللاتينية هي المهيمنة كلغة، خصوصاً على الخطاب الفلسفي. ويجب ألا تضللنا لفظة «طبيعية» في عبارة «اللغة الطبيعية»، فنحن ندعو «لغة طبيعية» تلك اللغة الخاصة والتاريخية التي تقابل اللغة المصطنعة (artificielle) والصورية (formelle)، التي تم تجميع أجزائها لتصبح لغة كونية.

والحال، أن حجة ديكارت المعروضة في الفقرة المذكورة تروم تبرير استعمال لغة «طبيعية» موجهة إلى «أولئك الذين يستخدمون عقلهم الطبيعي الخالص». غير أن معنى لفظة «طبيعي» يختلف بحسب استعماله في عبارة «لغة طبيعية» أو في عبارة «عقل طبيعي». وهذا أمر واضح للعيان، لكن يجب تسجيل هذه المفارقة الأولى، فاللغة الطبيعية ابنة بيئتها، فهي وطنية وخاصة وتاريخية أيضاً، ولذلك كانت قسمتها بين الجميع غير واردة. أما العقل الطبيعي الذي يتحدث عنه ديكارت، فهو من حيث المبدأ كوني ولاتاريخي وماقبل (أو ميتا) لساني. هكذا، نجد أنفسنا أمام تحديدين للخاصية الطبيعية (naturalité)، وبينهما يوجد تاريخ وبعد تاريخي للغة ورهانات قانونية وسياسية وبيداغوجية تنبثق في اللحظة التي يقوم فيها خطاب فلسفي يدعي بأنه «عقلاني» (عبر استدعاء عقل طبيعي هو بمثابة أعدل قسمة بين الناس) بالانتقال من لغة مهيمنة إلى أخرى: فأي فلسفة وأي سياسة للغة وأي سيكو ـ بيداغوجيا وأي استراتيجية بلاغية يتضمنها مثل هذا الحد؟ وأي شيء سيمثله عند التحامه (fait corps) بما نسميه

عملاً فلسفيّاً، وهو هنا **خطاب في المنهج** المكتوب باللغة الفرنسية؟

طبعاً، بإمكاننا أن نقرأ هذا العمل في لغات عديدة، فأنا قرأته بالفرنسية وها نحن نقرأه بالإنجليزية. وقد كتبت عنه بالفرنسية ولكنني أتحدث بشأنه معكم بالإنجليزية. هكذا، سنميز بين لغة وخطاب المنهج وسنجد أنفسنا، ظاهرياً، داخل التمييز والتقابل بين اللغة والخطاب وبين اللغة والكلام. وإذا ما اتبعنا التقليد السوسوري (tradition saussurienne)، فإننا سنقابل النسق التزامني (système synchronique) للغة المعروف بـ «كنز اللغة»، بأحداث الكلام أو الخطاب التي تعبر عن فعلية اللغة. ويثير هذا التقابل الذي يهم أيضاً الجانب السوسيو ـ مؤسساتي والفردي (على اعتبار أن الخطاب فردي دوماً)، العديد من المشاكل التي لن نعالجها هنا بشكل مباشر، لكنكم ستتأكدون من أنه يبرز بصعوبة في بعض اللغات لأنه يقاوم كل ترجمة، ففي اللغة الألمانية مثلاً، تعني لفظة (Sprache) اللسان واللغة والكلام والخطاب، وإن كانت كلمة (Rede) مخصوصة لهذه القيمة الاستدلالية الأخيرة. وأمام الصعوبة التي تثيرها هذه الكلمة بالذات والتي سيعالجها دوسوسور كعرض اصطلاحي غير أساسي، سيعتبر بأنه من الأفضل في هذه الحالة، الاهتمام «بالأشياء» بدل «الكلمات»[3]. وفي الإنجليزية، وأنتم أدرى من الآخرين بهذا الأمر، فإن لفظة (language) يمكن أن تعني «اللسان» و«الخطاب»، وإن كان من الممكن في سياقات أخرى استعمال (tongue) و(discourse).

وسيكون علينا، باعتمادنا المؤقت على هذا التقابل السوسوري وعلى هذا النموذج «البنائي» (structural) الأكثر منه «توليدياً» (génératif)، تحديد إشكاليتنا كالآتي: معالجة ما يعتبر داخل الحدث

(3) Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale* (Paris: Payot, 1960), p. 31.

الفلسفي كحدث استدلالي أو نصي مأخوذ من داخل اللغة وقادم إليها عن طريقها، فماذا سيحدث عندما ينهل فعل الخطاب هذا من كنز النسق اللساني ويؤثر فيه أو يحوله ربما؟

لقد قدم **الخطاب** إلى الفرنسية وبالفرنسية، وهي اللغة التي لم يكن استعمالها منتشراً في عالم الخطاب الفلسفي، فهذا الاستعمال لم يكن مألوفاً في هذا النوع من الخطاب، ولذلك لم يكن المستعمل معفياً من تبريره القوي لمرات عديدة، داخل العمل ذاته وخارجه.

وسيصبح هذا العمل فضلاً عن ذلك، خطاباً حول لغته الخاصة وبداخلها، بل سيصبح «مبحثاً» للخطاب طالما أن لفظة «خطاب» في عنوان **خطاب في المنهج** تحتفظ بمعنى «المبحث». وهو ما ينطبق أيضاً على لفظة «منهج» التي تحمل ضمن العنوان معنى «المبحث» أو «البحث». هكذا، تلاحظون تعقد هذه البنية، بنية العنوان وبالبنية التي يعلن عنها العنوان، فما هي إذن العلاقات المتنوعة بين اللغة الفرنسية وهذا الخطاب؟ وكيف نعالج انطلاقاً من هذا المثال، العلاقات العامة بين اللغة والخطاب الفلسفي، بين تعدد اللغات وادعاء الكونية الصادر عن الخطاب المسمى فلسفياً؟ ومادام الأمر يتعلق باللغة وبالخطاب في المنهج، فإنه من الممكن القيام بنقل فوري وفحص فرضية لغة المنهج أو اللغة كمنهج، وهو ما سيؤدي إلى تشكيل لغة كونية سيبرز مشروعها لدى كل من ديكارت (Descartes) ولايبنتز (Leibniz)، وإلى تشكيل لغة الحساب أيضاً، مثل تلك التي اقترحها كوندياك (Condillac).

وبإمكان هذه اللغة، قبل أن تصبح لغة منهجية، أن تشكل متناً وكنزاً ونسقاً بنائياً وتزامنياً من العناصر المرموزة، وأن تستعمل كجهاز وكبرنامج (مبرمَج ومبرمِج (programmé-programmant)) للضغط مسبقاً

على كل خطاب ممكن في المنهج. وحسب هذه الخطاطة السوسورية، سيكون من اللازم على كل فرد وعلى كل فيلسوف متحدث ومفكر في المنهج أن ينهل من هذا المضمون. ويتعين عليه استعمال هذه العدة المنتظمة وفق مجموعة من الأحكام التي لا تشكل أولى مبادراته والتي لا يمكنه سوى القيام بتنويعات مركبة، انطلاقاً منها. وغالباً ما نميل إلى الإقرار بأن كل الفلسفات الخاصة بالمنهج وكل الخطابات النسقية حول مفهوم المنهج، من أفلاطون (Platon) إلى برغسون (Bergson) ومن سبينوزا (Spinoza) إلى هوسرل (Husserl)، مروراً بكَنْت (Kant) أو هيغل (Hegel) أو ماركس (Marx)، لم يكن بإمكانها أن تكتب إلا بتركيب الأنماط والخصائص المرموزة داخل لغة ثابتة، عبر استعمال موضوعات فلسفية (philosophèmes)، مشكلة ومبلورة داخل لغة الفلسفة ولغة المنهج في الفلسفة، مع الاكتفاء بالقيام بتحويلات وتبادلات هي بمثابة اشتغال بلاغي أساسي لنحو فلسفي (grammaire philosophique)، لا يمكن للأفعال الفلسفية الفردية أن تراقبه. وسيشكل هذا النحو الفلسفي في معناه الواسع نسقاً من المفاهيم والأحكام الافتراضية (virtuels) والعمليات الصورية (schèmes) الانزياحية. . . إلخ، فلا وجود للابتكار هنا، بل فقط عملية تركيبية قوية للخطاب الذي ينهل من اللغة ويخضع لنوع من التعاقد الاجتماعي المسبق ويلزم الأفراد مسبقا أيضاً. وأكرر بأن الأمر لا يتعلق بالنسبة إلي بتثمين هذه الخطاطة ذات المنحى السوسوري، ولا باستعمال منهج أكسيومي لنوع من اللسانيات البنيوية للفلسفة، فأنا أستدعي التقابل بين اللغة والخطاب وأحدده كعنوان لمشكل، وكموضوع للبحث، فهو ليس حقيقة ولا يقيناً.



إذاً، كتب ديكارت بالفرنسية لغة بلده، لقد كتب عن لغة يكتب بها، وقام بذلك في الحاضر وبـ «أنا» المتكلم في الحاضر، الذي شدّد أوستن (Austin) على أهميته داخل الملفوظات الإنجازية[4] (les énoncés performatifs). «حاليا أكتبُ بالفرنسية»، وهو ما أفعله خلال التهيؤ لهذه المحاضرة التي لا يمكنها أن تكتب إلا بالفرنسية، متحدية كل ترجمة. وهذا الحاضر النحوي أكثر غنى، وبالتالي فهو يتجاوز الحاضر الإنجازي، لأن معناه عند نهاية الخطاب سيكون كالتالي: لقد كتبت وقمت بالكتابة بالفرنسية على مدى الكتاب، وأنا أكتب باستمرار «بلغة بلدي، بدل اللاتينية لغة أساتذتي». ومع ذلك، فإن مثل هذا الحاضر يسجل الحدث الظاهر للقطيعة وأيضاً لاستمرارية عملية تاريخية لا تنتهي مثلما لا ينتهي نزاعها. وكما تعلمون، فإن إلزام اللغة الوطنية كوسيط بالنسبة إلى التواصل الفلسفي والعلمي، ما فتئ يلفت انتباهنا، خصوصاً بفرنسا، فقبل المذكرة الموجهة إلى كل الباحثين والجامعيين الفرنسيين، وقبل الإعلان بأن الدولة لن تمول أي ملتقى بفرنسا، لا يضمن للغة الفرنسية مكانتها، على الأقل بواسطة إجراءات الترجمة الفورية، فإن وزير الصناعة والبحث أكد في مذكرة توجيهية للملتقى الواسع حول البحث والتكنولوجيا (سنة 1982) بأن على الفرنسية «أن تظل أو تصبح موجّهاً أساسياً للفكر وللإعلام العلمي والتقني».

إن سياسة اللغة المحددة بهذا الشكل، تجد مبررها في وجود تهديدات ضدها وتستجيب لضرورات شبيهة، إن لم نقل إنها تشكل استمراراً لبعض المعطيات أو بعض التناقضات الملموسة في زمن

---

(4) John Langshaw Austin: *How to do Things with Words* (Cambridge: Harvard University Press, 1962), et *Quand dire, c'est faire*, traduction et commentaire par Gilles Lane (Paris: Editions du Seuil, 1970), pp. 84 sq.

ديكارت. وقد ظلت الإشكالية راسخة نسبياً، منذ القرن السادس عشر، فمن جهة، يتعلق الأمر دوماً بوضع تقابل بين اللغة الوطنية التي أصبحت في مرحلة معينة لغةَ الدولة المحتفظة داخل الشرعية المستمدة من هذه الأخيرة بآثار تكوين حديث ودقيق وبين لهجات محلية أو وطنية خاضعة لنفس سلطة الدولة، تشكل قوى التبعثر وقوى مبعدة عن الحكم كما أنها معرضة للانفصال وللتدمير، رغم حصولها على التشجيع في الوقت نفسه، وهذا أول تناقض.

ومن جهة أخرى، ستتقابل هذه اللغة الوطنية المهيمنة باعتبارها لغة الدولة الوحيدة، مع لغات طبيعية أخرى، («ميتة» أو «حية») أصبحت لأسباب تقنية وتاريخية يتعين تحليلها بحذر، موجهات ذات امتياز داخل التواصل الفلسفي أو التقني ـ العلمي. وكمثال على ذلك، اللغة اللاتينية قبل ديكارت والإنجليزية الأميركية في وقتنا الحالي. ولا يمكننا هنا معالجة كل جوانب هذه المشاكل لأنها متعددة وذات أبعاد سوسيو ـ سياسية، وتاريخية ودينية وتقنية ـ علمية وبيداغوجية. ولست بحاجة إلى تأكيد هذا الأمر بتورنتو (Toronto) في هذه اللحظة التي يجب عليَّ فيها أن أترجم إلى الإنجليزية، بالجزء الناطق بالإنجليزية لبلد مزدوج اللغة، نصّاً مكتوباً في الأول بلغة بلدي، أي الفرنسية. ويتوزع التاريخ الفرنسي لهذا المشكل الذي نجده في كل البلدان، حسب إيقاع ثلاثة عصور مأساوية كبرى، ذات علاقة بالتشكل العنيف واللامنتهي للدولة الفرنسية.

كانت البداية في اللحظة الكبرى التي انتصرت فيها الدولة الملكية، حيث حدث تقدم قوي، إن لم نقل تقدماً نهائيّاً أو حاسماً للغة الفرنسية التي تم فرضها على الأقاليم كوسيط إداري أو قانوني. وما نروم متابعته في هذه الحلقة الدراسية، هو تشكل ذات خاصة وذات فلسفية حصراً، انطلاقاً من فرض اللغة. وكما تعلمون، ففي

عهد فرانسوا الأول (François 1er)، وتحديداً سنة 1539، تقرر بأمر ملكي بفيلليه كوتريه (Villers-Cotterêts) بأن يتم الإعلان عن المراسيم وكل الإجراءات الأخرى «وتسجيلها وتوزيعها على كل الأطراف باللغة الفرنسية الأم»(5).

لقد كان ذلك سنة 1539، أي حوالي قرن من الزمان قبل صدور مؤلَّف **الخطاب**، وقبل الحق في الفلسفة إن صح التعبير، لكي تتمكن «اللغة الفرنسية الأم» من تسجيل حدث فلسفي. وبالنسبة إلى ديكارت الذي فقد أمه وعمره لا يتجاوز سنة واحدة، فإن هذه اللغة هي أم كبيرة (معلوم أنه حظي بتربية جدته)، وهي تقابل لغة أساتذته الذين فرضوا عليه قانون المعرفة والقانون تحديداً باللاتينية، فهذه الأخيرة هي لغة القانون، لأنها لغة الأب إن شئتم ولغة العلم والمدرسة، وهي ليست في متناول الجميع، كما أنها لغة القانون خصوصاً. وأكبر مقاومة واجهتها اللغة الحالية (الطبيعية، الأم... إلخ)، جاءت من عالم القانون.

طبعاً، فإن الأمر الملكي «الفيلليه كوتريه» لا يشكل سوى الجانب الشرعي، جانب التشديد، والتدبير القانوني ـ الإداري لحركة أوسع، هيّأته وتابعته ضمن تقدم الفرنسية ومقاومة الفرنسة (francisation). وقد كانت عوامل التقدم والمقاومة متنوعة وعديدة، فحركة الإصلاح مثلاً ساهمت في تقدم الفرنسية عبر صراعها ضد

---

(5) Cité d'après: Marcel Cohen, *Histoire d'une langue: Le français (des lointaines origines à nos jours)* (Paris: Editions Hier et aujour'hui, 1947),

أعيد طبعه: Marcel Cohen, *Histoire d'une langue: Le français (des lointaines origines à nos jours)* (Paris: Editions sociales, 1967), p. 159.

جهاز الكنيسة الكاثوليكية، وهو صراع اقتصادي وصراع من أجل إعادة امتلاك النصوص ضد كنيسة دولية (internationale) خاضعة للاتينية ومسيطرة بواسطتها. ويوجد هنا بُعد «وطني» تام للبروتستانتية التي ستحل الكنيسة «الغاليكانية» (gallicane) محلها في القرن السابع عشر، بعد القضاء على عملية الإصلاح بفرنسا. لقد أراد البروتستانتيون الحصول على إنجيلهم بالفرنسية، إنجيل لوفيفر ديتابل (Lefevre d'Etaples) سنة 1523 وإنجيل أوليفتان (Olivetan) سنة 1535، سنواتٍ قبل الأمر الملكي المذكور. وفي سنة 1541 سيعيد كالفن (Calvin)، منظِّر البروتستانتيين الفرنسيين، نشر مؤلف **تأسيس الديانة المسيحية** (*Institution de la religion chrétienne*) باللغة الفرنسية. ولسنا في حاجة إلى التذكير هنا بالدور الذي لعبته ترجمات **الكتاب المقدس**، في بلدان أخرى خلال فترة الإصلاح، سواء على مستوى التأسيس أو التشكيل النهائي للغة المرجع أو على مستوى تاريخ إشكالية الترجمة.

ولم تتوقف مقاومة الكنيسة، على الأقل في القرن السادس عشر، ضد امتداد الفرنسية التي نتابعها في الأدب أيضاً، خصوصاً مع مجموعة **لا بلياد** (*La Pléiade*) التي تضمّ مونتاين (Montaigne) ورابليه (Rabelais)... إلخ، وضمن «الكتاب ـ البيان» (Le livre - manifeste) لدو بيلي (Du Bellay)، وعنوانه **الدفاع عن اللغة الفرنسية وشرحها** (*La Défense et illustration de la langue française*). وقد صدر الكتاب سنة 1549، أي عشر سنوات بعد الأمر الملكي السابق الذكر. ولا يمكننا أن نتتبع عن قرب هذا التاريخ المثير والغني والمعقد للغة الفرنسية، لأن ذلك سيؤدي بنا إلى إغفال التيمات التي نريد إعطاءها الأسبقية في هذه الحلقة الدراسية. وكمبحث أولي، أحيلكم على مؤلَّف فرديناند برونو (Ferdinand Brunot) **تاريخ اللغة**

الفرنسية من الأصول إلى سنة 1900 (*l'Histoire de la langue française des origines à 1900*). ورغم قدم الكتاب (صدر سنة 1905)[6]، فإنه يظل مع ذلك مَعْلَماً لا غنى عنه في هذا المجال. وفي مؤلَّف مارسيل كوهن (Marcel Cohen) **تاريخ لغة: الفرنسية** (*Histoire d'une langue: Le français*) الصادر سنة 1947[7]، تمت تعبئة المضامين والمعلومات بطريقة هامة وضرورية في الغالب، من خلال مساءلة ماركسية، سمحت على أي حال بإبراز تأثيرات الصراع الطبقي والرهانات السياسية والاقتصادية وارتباطها بتاريخ التقنيات، على هذه المعارك من أجل امتلاك أو فرض اللغة. وبخصوص الفترة الحديثة لتاريخ اللغة، وتحديداً في علاقتها بسياسة الأجهزة المدرسية، أحيلكم على مؤلَّف كل من رينيه باليبار (Renée Balibar) ودومينيك لابورت (Dominique Laporte)، وعنوانه **اللغة، الفرنسية الوطنية**[8] (*Le français national*)، وأيضاً على مؤلَّف رينيه باليبار **الفرنسيون الوهميون**[9] (*Les français fictifs*). وفي إطار هذه البيبليوغرافيا التمهيدية الصغيرة والناقصة بالضرورة، لا بأس من الإشارة إلى مقالة مارسيل باتايون (Marcel Bataillon) وعنوانها «بعض الأفكار اللسانية للقرن السابع عشر، نيكولا لو غرا»

---

(6) Ferdinand Brunot, *Histoire de la langue française des origines à 1900* (Paris: A. Colin, 1906).

(7) المصدر نفسه.

(8) Renée Balibar et Dominique Laporte, *Le français national: Politique et pratiques de la langue nationale sous la révolution française*, présentation de Etienne Balibar et Pierre Macherey (Paris: Hachette, [1974]).

(9) Renée Balibar, *Les français fictifs: Le rapport des styles littéraires au français national*, avec la collaboration de Geneviève Merlin et Gilles Tret, présentation de Etienne Balibar et Pierre Macherey (Paris: Hachette, [1974]).

(Quelques idées linguistiques du XVIIe siècle, Nicolas Le Gras)، وقد صدرت هذه الدراسة ضمن كتاب بعنوان **اللغة الخطاب والمجتمع**[10] (*Langue, discours, société*)، مهدىً إلى إميل بنفنيست (Emile Benveniste) الذي كان مثل باتايون أستاذاً بالكوليج دو فرانس (معهد فرنسا) الذي أسسه فرانسوا الأول (François Ier)، ما بين 1529 و1534، وكان يدعى معهد اللغات الثلاث (حيث كانت تدرس به اللاتينية واليونانية والعبرية). وقد درس بعض المحدثين اللغة الفرنسية بهذا المعهد منذ القرن السادس عشر.

وإذا ما أردنا الخوض في هذا التاريخ الشاسع، وإن كنا لا نستطيع ذلك، فإنه يتعين القيام بشكل متزامن ومنهجي باستشكال كل ممارسات مؤرخي اللغة. وكما تعلمون، فإن نظام التأويل لدى هؤلاء ليس محايداً أبداً، سواء من الناحية الفلسفية أو السياسية، فهو ينقل فلسفة ضمنية للغة إلى حد ما ويمارس لغة محددة (بلاغة، كتابة... إلخ) ويتخذ موقفاً في لحظة معينة إزاء حرب اللغة. وما زالت هذه الحرب قائمة إلى اليوم، حول وداخل لغة متحولة، كما أنها تخترق المؤسسات، مما ينعكس على أسلحتها (بلاغة، إجراءات البرهنة، علاقات بين مجالات المواد التخصصية، تقنيات الشرعنة). وتبدو الاختلافات في هذا الإطار بين تاريخ برونو (سنة 1905) وتاريخ كوهن (سنة 1947) مثيرة، وهي لا تنحصر في الأيديولوجيا السياسية.

طبعاً، فنحن لا نستطيع القيام بهذا العمل هنا، لذلك سنكتفي بالإشارة إلى ضرورته وبرسم بعض «السهام» لتحديد الوجهة، على

---

(10) Emile Benveniste, *Langue, discours, société: Pour Emile Benveniste*, sous la direction de Julia Kristeva, Jean-Claude Milner et Nicolas Ruwet (Paris: Editions du Seuil, 1975).

افتراض أن بإمكاننا رسم أو توجيه سهام معينة داخل مثل هذه المتاهة. وكيفما كان الحال، يجب أن تحافظ هذه السهام على علاقة محددة بالخطاب حول المنهج وأقصد بذلك، بسؤال المنهج (Methodos))، أي إتباع الطريق (odos) والصيرورة المنهجية للمسار الذي ليس منهجاً بالضرورة)[11]، وأيضاً بالأسئلة حول المنهج. ويؤدي أحد الاتجاهات عبر نقطة عبورنا إلى الطريق التي تمر منها أيضاً سياسة اللغة، وتحديداً امتداد الفرنسية بمبادرة دولة هي الملكية التي ضمنت سيطرتها على الأقاليم واللهجات والتي نجحت وأكدت هيمنتها على التراب الوطني من خلال فرض الوحدة اللسانية.

ولن أعود إلى عملية «شق الطريق» (frayage) وإلى «الاستعارة» المزعومة للمنهج كوجه من أوجه المسار أو الطريق (via rupta) كلغة غير إنسانية بالضرورة وأيضاً كلغة وكأثر ونص وعلامة لما نسميه بالخاصية الحيوانية (animalité) المتمثلة في الآثار والحروب من أجل امتلاك مناطق جنسية واقتصادية.

ويتضمن فرض لغة الدولة غاية بديهية، تتمثل في الهيمنة الإدارية على التراب، بنفس صيغة تدشين الطريق (ونستحضر هنا أحصنة بارمنيدس (Parménide) في قصيدته الشهيرة[12]، وفارس ديكارت، الذي انطلق بعزم وقطارات مستوطني أراضي الغرب البعيد

(11) Jacques Derrida, «La langue et le discours de la méthode,» dans: Groupe de recherches sur la philosophie et le langage (Grenoble), *Recherches sur la philosophie et le langage*, conférences de Paul Ricoeur, Monique Schneider, M. Philibert [et al.] (Grenoble: Université des sciences sociales de Grenoble, 1983), pp. 35-51.

(12) Parménide, *Le poème de Parménide*, présenté par Jean Beaufret (Paris: Presses universitaires de France, 1955).

بأميركا (Far West)، والمسالك الجوية والبحرية للقرن العشرين، المسماة بشكل مثير «فضائية»، كتعبير عن مشاكل سياسية وقانونية هائلة). لكن هناك أيضاً ضرورة أكثر حدة بالنسبة إلينا هنا، وهي التي من خلالها ستفرض الطريق التي يتعين شقها، نفسها من الداخل، لنتحدث عن تقدم اللغة.

وسأقتصر على مثال واحد بهذا الخصوص، فمنذ فترة لويس الثاني عشر (Louis XII) إلى فترة هنري الثالث (Henri III)، أصبح التواطؤ واضحاً بين الملك والعديد من الكتاب والحكواتيين والنحويين والأطباء والفلاسفة، من أجل تشجيع انتشار اللغة الفرنسية. ويذكر برونو برسائل الشكر والإطراء الموجهة إلى كل من فرانسوا الأول (François I^er^) وهنري الثاني (Henri II) وشارل التاسع (Charles IX) وهنري الثالث، من طرف دو بيلي (Du Bellay) وأميو (Amyot) وهنري إتيان (Henry Estienne) وغيرهم[13]. وقد بلغ الأمر حد السخافة بأحدهم، أثناء دفاعه عن اللغة الفرنسية وشرحها، وهو ما قد يثير السخرية اليوم، حينما قال: «إن لغتنا استمدت اسمها من اسم فرانسوا الأول». صحيح أن الملكية كانت حامية للآداب الفرنسية الجميلة (Les Belles-Lettres)، ولن نفهم شيئاً عن تاريخ الأدب الفرنسي، ما لم ننتبه إلى هذه السياسة اللغوية. وإذا لم يكن فرانسوا الأول قد عين أساتذة للفرنسية، فإنه سيقوم بالمقابل وتحديداً في سنة 1543، أي بضع سنوات على إصدار الأمر الملكي المذكور، بتعيين عامل طباعة ملكي متخصص في الفرنسية، كما عمل على

---

(13) Brunot, *Histoire de la langue française des origines à 1900*, tome 2: *Le XVI siècle*, p. 27,

[انظر ترجمتنا لهذه القصيدة ضمن مؤلف: عز الدين الخطابي وإدريس كثير، **في الحاجة إلى إبداع فلسفي** (الرباط: منشورات الزمن، 2006)، ص 42-52 (المترجم)].

مكافأة من ينشرون بالفرنسية، سواء كانوا مترجمين أو مؤلفين. وكان على الخصوص (وهذه مشكلة حساسة وراهنة، لأنها مرتبطة بسياسة الثقافة وبسياسة النشر) يقدم طلبات ويبرمج ويمول أعمال بعض الكتاب.

ومن بين هذه الطلبات، توجد مؤلفات ذات غايات معروفة، مثل أعمال دو هايان (Du Haillan) حول تاريخ ملوك فرنسا. لكن هناك أيضاً برامج وتصاميم ذات مردودية غير فورية، فقد كان الكتّاب مدعوّين لكتابة **الفلسفة بالفرنسية** (وأنا أختار هذا المثال داخل متن هائل وذلك لأسباب بديهية).

وهنا ستنبري أمامكم الطريق، وهي طريق فرنسية، بخطوات فرنسية وباللغة الفرنسية كذلك، وستتجسد من خلال الدعوة الصادرة عن مستشارية (Chancellerie) هنري الثاني، فبتاريخ 30 آب/ أغسطس 1556 وجَّه هذا الملك دعوة - أو أمراً - إلى غي دو بروييه (Guy de Bruès) تتعلق بنشر مؤلفه **حوارات ضد الأكاديميين الجدد** (*Dialogues contre les nouveaux académiciens*) (1557). وقد وجهت الدعوة بواسطة رسالة موقعة من طرف المستشار. وإليكم فقرة منها: «إننا نرغب في أن تكون الطريق التي فتحها المسمى برويس (حيث اعتبر أن من واجبه جعل الفلسفة مألوفة وفي متناول رعايانا، من خلال كتابتها بلغتهم الأم ذاتها)، متبعة من طرف العقول الطيبة والمتميزة بمملكتنا، حيث ستساهم هذه الخطوات بنقلها تدريجياً من بلاد الإغريق واللاتينيين»[14]. إن هذه الخطوات الفرنسية هي بمثابة علامات وهوامش... إلخ، وذلك هو معنى الحدود الوطنية أو العسكرية (Marken). (وللإشارة، فقد سبق لي أن شدّدت على

(14) المصدر نفسه، المجلد 2، ص 28.

السلسلة التي تربط بين السير (marche) والهامش (marge) والعلامة[15] (marque))، والتي يجب أن تنقل، بمعنى أن تأتي وتحول مجرى الفلسفة الإغريقية أو اللاتينية عن طريق اللغة، وهي اللغة التي تشق الطريق باتجاه فرنسا. ذلك ما قاله مستشار هنري الثاني. ولا يمكننا أن نفهم حركة ديكارت، بعد أقل من قرن على ذلك، دون أن نأخذ بعين الاعتبار هذه الجينيالوجيا السياسية، وإن كان لا يختزل فيها. ويفترض هذا الاهتمام السياسي والترابي (territorial) أن أعوان الملكية وشخصيات البلاط، قد تلقوا التعليم المطلوب. والحال، أنه خارج الكهنة، كان الجهل معمماً، نظراً إلى عدم تعلم اللاتينية. لذلك وجب تأليف كتب بالفرنسية لفائدة الإداريين وأفراد الحاشية، وخلق ما يسمى لأول مرة مع كلود دو سيسيل (Claude de Seyssel) **الأدب بالفرنسية** (*Licterature en françois*). وهذا أول ظهور للكلمة بهذا المبنى والمعنى، ففي القرون الوسطى كانت الكلمة المستعملة هي (Lettreüre). ولذلك، فإن الكلمة الجديدة والمشورة (Conseil)، يرجعان إلى كلود دو سيسيل، هذا المستشار الرائع للويس الثاني عشر، الذي ترجم **بومبي** (*Pompée*) بطلب منه. وفضلاً عن ذلك، فقد ترجم مؤلفات عديدة (من اللاتينية واليونانية، اللتين لم يكن يعرفهما، بحيث كان يلجأ إلى مساعدة العارفين بهما)، لتذمره من غياب أعمال مفيدة بالفرنسية. وكان يقوم بذلك من أجل النبلاء، ومن أجل الآخرين «الذين يتقنون العلم في الغالب أكثر من النبلاء».

---

(15) Jacques Derrida, «Tympan,» dans: Jacques Derrida, *Marges de la philosophie* (Paris: Editions de Minuit, 1972).

وفي سنة 1509، سيقر مبدئياً ضمن مقدمة مليئة بالأخلاق والسياسة، بأن على الذين يجهلون اللاتينية أن يتعلموا «بعض الأشياء الطيبة والسامية، إما من الكتابات المقدسة أو من الفلسفة الأخلاقية والطب والتاريخ»، وبالتالي وجب أن يكون هناك «أدب بالفرنسية»[16]. وسيبين سيسيل (Seyssel) أيضاً ومن دون مواربة، الربح السياسي للمملكة بفرنسا وخارجها، بفضل تمديد مناطق اللغة الفرنسية، فامتداد اللغة هو طريق جيد ومنهج جيد أيضاً لإقرار أو تأكيد السلطة الملكية على المناطق الفرنسية والأجنبية. وكان سيسيل قد زار إيطاليا وأدرك خلال أسفاره أهمية النموذج الروماني للسيطرة اللسانية والعسكرية والسياسية وحظوظ فرنسا في أن تحقق الشيء نفسه إذا ما احتلت إيطاليا. وفي توطئته لنص جوستان (Justin) الذي ترجمه وأهداه إلى لويس الثاني عشر، قدم النصيحة التالية لهذا الأخير: «ما الذي فعله الشعب والأمراء الرومانيون عندما سيطروا على العالم وحاولوا تأبيد سيطرتهم وجعلها خالدة؟ لم يجدوا أفضل وأضمن من تعظيم وإغناء والرفع من شأن لغتهم اللاتينية التي كانت ضعيفة وفظة عند نشأة إمبراطوريتهم، ونشرها بالبلدان والأقاليم ولدى الشعوب الخاضعة لسيطرتهم، بالإضافة إلى قوانينهم الرومانية المقررة لديهم». وسيوضح سيسيل كيف استطاع الرومانيون منح اللاتينية قوة اللغة اليونانية مشجعا، الملك على محاكاة «هؤلاء الغزاة العظماء» عبر إغناء و«تعظيم» اللغة الفرنسية[17].

لقد لاحظتم كيف تم التأكيد على الحق والقانون ضمن مصلحة السلطة المركزية و«إقرار» قوانين باللغة الوطنية المهيمنة. يلتقي هذا الاهتمام، إن لم نقل يتداخل مع المشروع الفلسفي أو العلمي بشكل

(16) Brunot, Ibid., p. 29.

(17) المصدر نفسه، ص 30.

خاص والمتمثل في التقليص من التباس اللغة. هكذا، ستكون قيمة الوضوح والتمييز في فهم الكلمات والإحاطة بدلالاتها، هي في الآن نفسه، قيمة قانونية وإدارية وبوليسية وبالتالي سياسية وفلسفية. وهذا الاهتمام حاضر لدى ديكارت، فإذا كان الحس السليم هو أعدل قسمة بين الناس، وإذا كان من المفروض ألا يكون أحد جاهلاً بالقانون، فإنه من الضروري أن تتم قراءة أو فهم نص القانون، عبر وسيط لساني مطهر من كل التباس، وعبر لغة لا تقسم ولا تشتت داخل سوء الفهم.

وقد وضح الأمر الملكي السابق الذكر هذه المسألة في الفصلين 110 و111، اللذين أعلنا بأن الأشغال والعمليات القضائية ستتم من الآن فصاعداً بالفرنسية.

«وحتى لا يكون هناك مجال للشك في إمكانية فهم هذه المراسيم (وبصيغة أخرى، لكي لا يتذرع رعايا اللغة الفرنسية بجهل القانون ولغة القانون أي اللاتينية، ولكي يكون رعايا اللغة الفرنسية أو يصبحوا فعلا رعايا القانون ورعايا الملك الخاضعين للقانون الملكي، دون إمكانية التحرر من اللغة ودون البحث عن ذرائع تجعل منهم لا رعايا يجهلون القانون)، فإننا نريد ونأمر بأن تكون منجزة ومكتوبة بوضوح (وأنا أشدد على هذه الكلمة) وألا يكون هناك أي لبس أو ارتياب (وأشدد هنا على هذه الكلمات الماقبل الديكارتية) يستدعي التأويل.

ولأن هذه الأمور تحصل في فهم الكلمات اللاتينية التي تتضمنها هذه المراسيم بأننا نريد من الآن فصاعداً بأن تكون كل المراسيم، وكل الإجراءات

الصادرة عن بلاطنا الملكي أو عن التابعين ممن هم أقل درجة وكل السجلات والأبحاث والعقود واللجان والعقوبات والوصاية وكل الأشغال والعمليات القضائية وما يتعلق بها، معلنة ومسجلة وموزعة على كل الأطراف باللغة الفرنسية الأم وليس بغيرها»[18].

ولا يمكن المبالغة في أهمية الحدث وفي تعقد بنيته رغم أننا لم نعالجه إلا في شكله الخارجي والقانوني. ويرجع أحد التعقيدات المتعددة الجوانب إلى المستوى المحرر لهذا الفعل، فهو يبدو وكأنه حرر من إكراه عنيف، إكراه اللغة اللاتينية، عبر إعادة النظر في امتيازات أولئك الذين ضمنت لهم كفاءتهم اللسانية (من جهة اللاتينية) سلطة كبيرة. وحسب هذا المظهر المتعلق باستراتيجية أخذ السلطة، فإن المذكرة الملكية لن تكون صارمة رغم كل شيء، من خلال توجهها نحو لغة رعايا الوطن، التي تقول إنها «لغة أم». وبالفعل، يبدو أن المذكرة أسقطت هؤلاء الرعايا في شباك لغتهم الخاصة، إن صح التعبير، وكأن الملك خاطبهم بقوله، لكي تكونوا رعايا القانون ـ والملك ـ ستتمكنون أخيراً من التحدث «باللغة الفرنسية الأم»، وكأنهم أعيدوا إلى الأم لكي يتم إخضاعهم للأب بشكل أفضل.

لكن الأمر غير ذلك، فالإخضاع الأساسي لقانون الدولة الملكية في طور التأسيس، سيضاعف بعنف آخر، فقد أصدرت الأوامر بالتخلي عن اللهجات المحلية وعن اللاتينية في الوقت نفسه. وكان العديد من الرعايا المعنيين لا يفهمون الفرنسية مثلما لا يفهمون اللاتينية. ذلك أن الفرنسية لم تكن هي لغتهم الأم ـ اللهم إلا في

(18) المصدر نفسه، ص 30.

حالات نادرة ـ ولذلك لم تكن مفهومة لدى أغلبهم. وإن شئتم قلتم إن هذه اللغة ظلت لغة أبوية وعالمة، فقد أصبحت لغةَ القانون بعد اللاتينية، اللغة بحق، القائمة بفضل الملك. هكذا نصب فخ جديد، هو وضع اللهجات أمام القانون، فللدفاع عن اللهجة، وكما هو شأن كل دفاع في مجال العدالة، يتعين اللجوء إلى الترجمة، أي إلى تعلم الفرنسية. وعندما يتم تعلمها، فإن المطلب اللهجي (dialectal) كإحالة على «الأم»، سيهدم من أساسه. حاولوا أن تفسروا لشخص يمتلك القوة وقوة القانون، بأنكم تريدون الحفاظ على لغتكم، فمن الضروري أن تتعلموا لغته لإقناعه. لكن، عندما تمتلكون لغة السلطة وتتحكمون فيها بغرض الإقناع البلاغي والسياسي ومن أجل إقناع هذا الشخص أو التغلب عليه، فإنكم ستُهزمون مسبقاً وستقتنعون بأنكم لستم على صواب، فقد برهن الآخر، وهو الملك، انطلاقاً من واقع الترجمة، بأنه كان على حق في التكلم بلغته وفرضها عليكم. وبمخاطبته بلغته اعترفتم بقانونه وبسلطانه، واقتنعتم به، ووقّعتم على العقد الذي يجعله متحكماً في رقابكم، فالملك، هو ذلك الشخص الذي يعرف كيف يجعلكم تنتظرون أو تأخذون فسحة زمنية لتعلم لغته كي تطالبوا بحقكم، أي لتأكيد حقه. وانا لا أرسم هنا خطاطة مجردة لضرورة بنائية، ولا نوعاً من جدل السيد والعبد، كجدل للغات بدل جدل الوعي. إنني أتحدث بالأحرى عن حدث أنموذجي (paradigmatique). وقد وقع عندما اشتكى نواب منطقة بروفانس (Provence) للملك، إلزامهم بإصدار الأحكام بالفرنسية، بدعوى اعتماد الوضوح والتمييز. وكما يروى، فقد صعد هؤلاء النواب إلى باريس. وإليكم الوقائع كما نقلها راموس (Ramus) في مؤلَّفه **النحو** (*Grammaire*)، الصادر سنة 1572:

«غير أن الفكر النبيل للملك، أقنعهم شهراً بعد
شهر وأفهمهم عن طريق مستشاره، بأنه لا يجد أي

متعة في التكلم بلغة أخرى غير لغته، وبذلك منحهم الفرصة لتعلم الفرنسية بإتقان. وبعد فترة من الزمن عرضوا مشكلتهم، من خلال مرافعة بالفرنسية. والأمر المثير للسخرية، هو أن هؤلاء الخطباء الذين جاءوا لمكافحة اللغة الفرنسية اضطروا لتعلمها وأظهروا بالتالي بأنه مادام من السهل على أشخاص كبيري السن تعلمها، فسيكون الأمر أسهل بالنسبة إلى الشباب، وسيكون من المناسب تعلمها من طرف الشعب، خصوصاً وأن علية القوم المكلفين بالشؤون العمومية متفقون في هذه الأمور وفي التحدث مع من هم أقل منهم درجة»[19].

هكذا، وفي ظل هذا اللاتماثل، سيقوم شيء لن ندعوه بتعاقد لغوي، بل باقتسام اللغة التي يتعين على فرد من الرعية (الخاضع لقوة لا تنحصر في كونها لسانية، بل لقوة قادرة أولاً على شق ورسم وفتح ومراقبة الطريق والمنطقة والمعبر والمسالك والحدود والمسارات وتسجيلها والإبقاء على آثارها الخاصة) التكلم بلغة الأقوى للمطالبة بحقه، وبالتالي لكي يفقد ويتخلى قبليّاً وفعليّاً عن الحق الذي يطالب به والذي لم يعد له أي معنى. وما أقترحه هنا لا يعني وضع اللغة أو قوتها أو حرب اللغات في مرتبة ثانية بالمقارنة مع قوة سابقة أو غير لسانية (non linguistique) ومع صراع أو مع علاقة غير لغوية (non langagier) (ولا تتضمن هذه العلاقة الحرب فقط، بل الحب والرغبة أيضاً). كلا، فأنا أسجل فقط بأنه من اللازم أن تكون علاقة اللغة هذه علاقة قوى داخل الفسحة وداخل أجساد

(19) المصدر نفسه، ص 31.

الكتابة التي يتعين اختراقها بالمعنى الأكثر عمومية وإنجازية لهذه الكلمات، ففي ظل هذه الشروط وحدها يمكننا أن نفهم ما يجري عندما تصبح لغة ما مهينة مثلاً، وعندما تمتلك لغة محلية سلطة قد تكون هي سلطة الدولة.

طبعاً، فإن المذكرة الملكية لن تكون كافية بهذا الخصوص أبداً، لأن المقاومات تجاه العقد القانوني لن تتوقف. ويجب علينا تخصيص المزيد من الوقت لتحليل تعقيداتها وديمومتها في كل الميادين، بما في ذلك داخل الجامعة، حيث استمر تعليم القانون باللاتينية ونشر الخطابات (الفلسفية خصوصاً) باللاتينية أيضاً. ومع حلول القرن الموالي، وتحديداً سنة 1624، بدأت حركة مناقشة الأطروحات بالفرنسية. لكن وجب انتظار سنة 1680، عندما أسس كولبير (Colbert) تعليماً للقانون بالفرنسية. وهذا مؤشر ذو دلالة، يمكن تقريبه من المؤشر التالي: فبهدف تحويل ديانة أبناء البروتستانتيين المتبقين بفرنسا إلى الكاثوليكية، قرر لويس الرابع عشر سنة 1698، خلق مدارس عمومية مجانية وإجبارية تكون فيها الفرنسية هي لغة التعليم الوحيدة وبالأساس هي لغة التعليم الديني، وفي حالة تعذر ذلك، يمكن اللجوء إلى اللهجة المحلية (patois). وبطبيعة الحال فإن هذا القرار لم يطبق كما كان منتظراً.

هكذا، لم تكن هناك مقاومة لعقد القانون فحسب، بل تمّ التراجع عن تطبيقه الفعلي، لأن وضع هذا القانون نفسه كان معقداً، فقد كان عليه أن ينتظم وفق بنية تاريخية لسانية هي بمثابة بنية تراتبية متميزة. وكان التعارض بين باريس و(L'île - de - France) والأقاليم المجاورة بارزاً، ومازالت آثار تلك الوضعية قائمة إلى يومنا هذا. وبالتالي، فإن الفرنسية لم تفرض على الأقاليم التي كانت قد انضمت حديثاً إلى العاصمة (بريتاني (Bretagne) سنة 1532، جزء من اللورين

(Lorraine)، وبعد ذلك ـ وتحديداً في القرن السابع عشر ـ الألزاس (Alsace) وروسيون (Roussillon) ولارتوا (L'Artois) والفلاندر ((Flandre)).

وكانت الدولة مطالبة بقبول تعددية اللغات، خارج النصوص الإدارية، بل إن مدينة ستراسبورغ (Strasbourg) ستعفى سنة 1681 من تطبيق المذكرة الملكية رغم اعترافها بسلطة الملك.

وتتقاطع هذه الحكاية مع حكاية العلاقات بين اللغة العامية ولغة الكنيسة والكتاب المقدس والطقوس الدينية، كما ستتقاطع مع كل النقاشات حول هذه المسائل (في فرنسا وفي كل مكان في أوروبا)، والتي مازالت حججها الغنية مستعملة اليوم، خصوصاً في ما يتعلق بلغة الطقوس والصلوات والأناشيد. وستعلن السوربون بالإجماع سنة 1523 منع الترجمات بكل بساطة، كما ستعبر سنة 1525 «بأن السماح بظهور ترجمات كلية أو جزئية **للكاتب المقدس**، ليس فعالاً ولا مفيداً بالنسبة إلى الجمهورية المسيحية، بل هو بالأحرى مضر، ويجب إلغاء الترجمات الموجودة بدل تقبلها». وقد اشتكى البروتستانتيون من هذا القرار في أغنية شعبية جاء فيها:

لهل من المستحب ألا يقبل الأمير
بأن تحكى وقائع المسيح للجميع
وأن تترجم للغة مشتركة؟»

«Est-ce bien faict qu'un Prince ne consente
Les faicts du Christ estre a tous relatez
Et en commun langage translatez?»

(أغنية شعبية، 1546)[20].

(20) المصدر نفسه، ص 22-23.

وإذا ما أردنا قياس تعقد القوى والدوافع المتصارعة، فعلينا الاستشهاد بمونتاين (Montaigne) الذي كان أحد أعظم مبتكري ومكتشفي اللغة الأدبية الفرنسية، ومع ذلك فقد عارض استعمال اللغة الشعبية في الطقوس الدينية والصلوات:

«إن هذا التاريخ لا يؤخذ في الاعتبار فحسب، بل يحترم ويهاب جانبه ويقدس. وكل الناس الذين يعتقدون تيسيره للشعب، لأنهم صاغوه بلغة شعبية، هم مثيرون للسخرية. وأعتقد أيضاً أن حرية كل واحد في توزيع هذا الكلام الديني الهام، من خلال لهجات محلية متنوعة، ينطوي على أخطار أكثر مما ينطوي على فائدة، فاليهود والمسلمون وغيرهم من كل المذاهب تقريباً، تبنّوا واحترموا اللغة التي جاءت بها كتبهم المقدسة وعارضوا كل تشويه أو تغيير لها بشكل واضح. وبالمناسبة، هل تعلمون بأنه يوجد في منطقة الباسك وبريطانيا بعض القضاة الذين أقروا بترجمة هذا التاريخ إلى لغتهم؟»[21].

لقد أشرت قبل قليل إلى أن تاريخ اللغة الفرنسية كمؤسسة خاضعة للدولة، عرف ثلاث مراحل مأسوية. وهذا التوزيع الزمني عام وأنا أعتبره كذلك، إضافة إلى أن كل مرحلة تتميز بأصالتها الذاتية، إلى درجة أن انتماء كل هذه الأحداث إلى تاريخ فرنسي واحد ومنسجم أو إلى «لغة فرنسية» واحدة، يثير أكثر من إشكالية. وتسمح لنا هذه الخطاطة مؤقتاً باكتشاف سلسلة من المؤشرات

(21) Michel de Montaigne, «Des prières,» dans: Michel de Montaigne, *Essais*, bibliothèque de la Pléiade, texte établi et annoté par A. Thibaudet (Paris: Gallimard, 1950), livre 1, LVI, pp. 357-358.

والتهيؤ لبلورة جديدة، فعبر الفحص التمهيدي «للمرحلة الأولى» والتعرف على أول تشكّل، انطلاقاً من بعض الأعراض البارزة، يمكننا الشروع في قراءة هذا الحدث الفلسفي، حيث كتب ديكارت بأنه يكتب **الخطاب** بالفرنسية. وتبدو الغاية الفلسفية والسياسية والقانونية واللسانية لهذه الحركة، أكثر وضوحاً بالنسبة إلى المشهد الذي حددناه، وإن كانت هذه «الوضعية» غير كافية ولم تتبلور تماماً. وبشكل متبادل، فإننا بمتابعتنا لقراءة «داخلية» و«فلسفية» لنص ديكارت، سنتوفر على حظوظ أكبر لتأويل رهانات الأحداث التاريخية التي سبق أن أشرنا إليها بإيجاز. ولا يعني هذا أن ديكارت تحدث عنها أو أنتج خطاباً حقيقياً بشأنها، لنقل إنه «لمّح» إليها من خلال نصه، ويتعين علينا أن نترجم ذلك وأن نفك رموزه. لكن ليس وفق العلاقة الاتفاقية بين النص والسياق وبين القراءة «الداخلية» و«الخارجية»، بل عبر إعادة توزيع أو إعادة موضعة نص واحد، غير مستمر ولا منسجم بالضرورة.

ولهذا السبب، أكدت أهمية هذه المقدمات وهذه المرحلة الأولى من إخضاع اللغة الفرنسية للدولة. وبخصوص المرحلتين المواليتين اللتين لن أقول عنهما الشيء الكثير هنا، فإنهما ترتبطان بـ «الثورة الفرنسية» وبنوع من التحول التقني والعلمي الحالي، فخلال الثورة الفرنسية، اصطدمت عملية الإخضاع للدولة بالمشكل القانوني والسياسي للترجمة وبقابلية المراسيم للفهم. وأحيلكم بخصوص هذه النقطة، على المؤلَّف الجماعي **سياسة اللغة** (*Une politique de la langue*)، لكل من ميشال دو سيرتو (Michel de Certeau) ودومينيك جوليا (Dominique Julia) وجاك ريفيل[22] (Jacques Revel)، فغالباً

(22) Michel de Certeau [et al.], *Une politique de la langue: La révolution française et les patois: L'enquête de Grégoire* (Paris: Gallimard, 1975).

ما أول الثوريون المقاومةَ ضدَّ ثورتهم، كعمل ناتج عن قوة وعن صيغة لسانيتين. وفي اللحظة التي اشتد فيها ضغط السياسة اللسانية، كتب بارير (Barère) إلى الجمعية العامة، ضمن تقرير لجنة الإنقاذ العمومي ما يلي: «إن النزعة الفيدرالية والخرافية تتحدثان لغة البروتون (Breton) همساً، وتتحدث الهجرة والحقد تجاه الثورة اللغة الألمانية، أما الثورة المضادة فتتكلم الإيطالية، ويتكلم التعصب لغة الباسك». وقد تم تعيين معلم للفرنسية في كل جماعة «يتحدث فيها السكان لهجة أجنبية». مع الحذر في التعامل مع اللهجات المحلية، وذلك «ليسمع الشعب ولتترجم له قوانين الجمهورية شفويّاً»، ولكي يتعلم اللغة وإعلان حقوق الإنسان. وهكذا، تم الانتقال إلى الصوت بدل المكتوب الذي يُتهم «بحفاظه على رطانة همجية»[23] (jargon barbare). وقد منع مرسوم ثانٍ ترميدور (Thermidor) من استعمال أي لغة محلية عدا الفرنسية في توقيع العقود، حتى ولو كانت خاصة. وفي السادس عشر من براريال (Prairial) من السنة الثانية (من الثورة) قدم غريغوار (Grégoire) للجمعية العامة تقريراً حول ضرورة ووسائل القضاء على اللهجات المحلية وتعميم استعمال اللغة الفرنسية[24]. طبعاً، لم ينتج عن ذلك ممارسات قمعية، بل سيتم بعد شهر ترميدور التعامل بمرونة مع الوضع. لكننا لا نستطيع فهم علاقات الفرنسيين بلغتهم وبتدوينها وبدور المدرسة الجمهورية في القرنيين التاسع عشر والعشرين، ما لم نستحضر هذه الإشارات.

أما بخصوص «التشنج» الثالث والكبير (الذي بلغناه أخيراً) فلن أقول شيئاً ذا أهمية. ذلك أن هذه المرحلة، واعتباراً لما ورثته من

---

(23) Cité d'après: Brunot, Ibid., tome IX, 1ere partie: «La révolution et l'Empire,» pp. 180 -181, et de Certeau [et al.], Ibid., p. 295.

(24) De Certeau [et al.], Ibid., pp. 160 et 300 sq.

المرحلتين السابقتين، ستتخذ صبغة جديدة ونوعية تتمثل داخلياً، بيقظة الأقليات اللسانية التي دعمت حركتها (بسهولة، لأنها ترتبط بالذاكرة الثقافية ولا تهدد الوحدة اللسانية للدولة الوطنية)، كما تتمثل خارجياً في الصراع ضد كل محاولات الهيمنة من طرف اللغة التقنية ـ العلمية، عبر القوى التقنية ـ اللسانية المسيطرة على العالم (تجارة، صناعة، وسائل الاتصال عن بعد، معلوميات، حواسيب، بنوك المعطيات. . . إلخ). وهذه أمور معروفة ولن أتوقف عندها. لكنني سأكتفي بكلمة موجزة، وهي أنه من منظور هذه الإشكالية الحديثة، لا يشكل الحدث الديكارتي التي تلخصه عبارة «أكتب بالفرنسية، لغة بلدي»، ماضياً بالنسبة إلينا ولا ماضياً بسيطاً، سواء تعلق الأمر باللجوء المعقد والحذر إلى اللغة الوطنية، أو بلسانيات هذا اللجوء أو بخطابه حول اللغة وحتى بمشروع اللغة الكونية التي سنتحدث عنها لاحقاً، فحاضر هذه الصيغة ليس نحويّاً فحسب، وذلك راجع إلى أسباب أخرى غير تلك التي ذكرت.

وإذا ما أردنا التفكير في هذا الحد منذ كتابة **الخطاب** بالفرنسية، فما هي الاحتياطات التي يتعين اتخاذها أثناء القراءة والتأويل؟

يجب التذكير أولاً بوجود ثلاثة مستويات ومساحات على الأقل، من النصوص التي يجب أخذها بعين الاعتبار، فهناك المجموع المعقد والمتنافر والمتطور بشكل غير متكافئ، للتاريخ السوسيو ـ قانوني أو السياسي ـ الديني للغة. وقد سبق أن قدمنا بعض الإشارات بهذا الخصوص. ولربما اعترض علينا البعض بالقول، إنها تشكل ما هو خارج عن النص الديكارتي. لكن هذا الخارج مسجل داخل النص، وسيكون من الصعب علينا، إذا ما نحن تجاهلنا هذا التسجيل، فهم ما حدث، في اللحظة التي قرر فيها ديكارت، اعتماداً على بلاغة مبررة لاستراتيجيته واختياره، كتابة أحد نصوصه

بالفرنسية. ويكفي القليل مما قلته عن هذا التاريخ للإشعار بأهميته، فعمل ديكارت لم يكن ثوريّاً فحسب وإن كان يبدو متفرداً إلى حد ما ضمن النظام الفلسفي، وكأنه أحدث نوعاً من القطيعة مع ما هو قائم.

وفي الحقيقة، إذا كان عمله قد تخلى عن الممارسة السائدة وعن الاستعمال المهيمن للغة اللاتينية، مما أدى إلى تعقيد علاقته بالسوربون، فإنه اتبع مع ذلك منحى الدولة الملكية أو لنقل إنه سار في اتجاه السلطة ودعم إقرار الحق الفرنسي. لقد ترجم «الكوجيتو» (Cogito) إلى «أنا أفكر» (je pense)، وهي طريقة جديدة تمنح الكلمة والقانون لذات الحق الفرنسي. وفضلاً عن ذلك، وهذا ربح لا يستهان به، فهو يضمن لنفسه زبناء آخرين في البلاطات الأجنبية حيث كان استعمال الفرنسية عبارة عن موضة. ولا يمكن قياس هذه الاستراتيجية المعقدة ضرورة بوعي الذات، وتحديداً الذات الديكارتية (sujet cartésien)، ولا بما يمكن لهذه الذات أن تقوم به من تصريحات في الموضوع.

والحال، أن المتن الثاني الذي يجب أخذه بعين الاعتبار (وهذه هي القراءة الداخلية)، هو مجموع الملفوظات التي فسر بها ديكارت وبرر اختياره. وينقسم هذا المتن إلى جزءين، فهناك **أولاً** الإعلان الصريح والتبرير القائم على حجة، داخل الخطاب ذاته، وهو الإعلان المراوغ الذي قرأته في البداية وأقترح العودة إليه أثناء المناقشة. وداخل هذا المتن من الإعلانات الصريحة حول اللغة، هناك أيضاً ملفوظات غريبة عن **الخطاب** نفسه، خصوصاً ضمن الرسائل، فهي تخص بشكل متزامن، بيداغوجيا معينة وتسهيلات بيداغوجية (ولا ننسى بأن ضرورة ومطلب «السهولة»، يشكلان شعار الفلسفة الديكارتية)، موجهة إلى العقول الضعيفة وإلى النساء، ففي هذا الكتاب، يقول ديكارت: «أردت أن تفهم النساء أنفسهن شيئاً

ما، في الوقت ذاته الذي يمكن فيه لأكثر العقول نفاذاً أن تجد فيه مادة للاهتمام»[25]. طبعاً، فإن هذا المقطع لا يربط مباشرة بين مسألة اللغة المبتذلة ومسألة النساء، لكن منطقه الحجاجي يربط بين دواعيهما، وهو ما سنؤكده في ما بعد.

أما المستوى أو الدرجة الثالثة للنص، فتهم مجموع المتن الديكارتي، وما يعرضه كنظام خاص أو «كنظام للبراهين» وكمشروع للنسق، إضافة إلى الانسجام المزعوم بين الحدث اللساني والمجموع المنظم للموضوعات الفلسفية. وفي هذه الحالة، لن يقتصر الحدث اللساني على اختيار لغة طبيعية ما، بل يتمثل في ما يربط الملفوظات الفلسفية باللغة (وتهم هذه المسألة بنية الملفوظات، كما وردت في عبارة «أفكر، إذن أنا موجود (cogito ergo sum)) وبفلسفة اللغة والعلامات.

طبعاً، فإن معالجتي لهذه المستويات الثلاثة للمتن لا يمكنها أن تكون متساوية ولا موزعة بالتساوي ولا حتى منفصلة أو متتابعة. وأنا أريد وضع حدود كيفية أو بنيوية بين هذه المستويات من النص، وإن كانت لا ترتبط في ما بينها ارتباط الداخل النصي (le dedans textuel) بالخارج السياقي (le dehors contextuel)، بحيث يظل كل طرف متميزاً عن الآخر. وسنتحدث بالخصوص عن منطق الإعلانات الصريحة لديكارت في رسائله وفي **الخطاب**، ابتداء من نهاية النص الذي بدأت به اليوم والذي أقرأه مرة أخرى من أجل الختم:

> «إذا كنت أكتب بالفرنسية لغة بلدي، بدل اللاتينية، لغة أساتذتي، فلأنني أرغب في أن يكون الحكم على آرائي صادراً عن أولئك الذين يستخدمون

(25) Descartes, *Oeuvres et lettres*, p. 991

عقلهم الطبيعي الخالص، وليس أولئك الذين يؤمنون بالكتب القديمة فقط، وأيضاً عن أولئك الذين يجمعون بين الحس السليم والدراسة والذين أرغب في أن يكونوا قضاتي، لأنني متأكد بأنهم ليسوا متحيزين للاتينية، إلى درجة رفض سماع مبرراتي لمجرد أنني أشرحها بلغة مبتذلة».

وكما تتوقعون، فإن هذا المقطع سيختفي بكل بساطة من الترجمة اللاتينية التي قام بها إتيان دو كورسيل (Etienne de Courcelles)، للكتاب سنة 1644، أي بعد سبع سنوات من ظهور النص الأصلي بالفرنسية. وستشير نشرة آدم وتانري الكبيرة (Adam et Tannery)، إلى حذف هذا المقطع. وقد كانت العبارة صريحة، حيث جاء فيها: «بالفعل لم يكن هناك داع لترجمته»[26].

هكذا، ستقوم الترجمة، بموافقة ديكارت ووفق الحس السليم ذاته كقسمة أعدل توزيعاً من اللغة، بمحو سلسلة من الملفوظات التي لا تنتمي فقط إلى النص الأصلي من دون منازع، بل تتكلم وتمارس بشكل إنجازي، اللغة التي أنتج بها هذا الأصل. علما بأن الملفوظات المعنية تتكلم هذه اللغة، وتتكلم عنها أيضاً. والحال، أنها ستغرق كلية، شكلاً ومضموناً إن صح التعبير، عند لحظة الترجمة. وهذا هو الحس السليم بعينه كما ترون، إذ ما هو المعنى الذي يمكن أن نعطيه باللاتينية لصيغة: «أنا أتكلم الفرنسية»؟ وبأيّ طريقة يمكن قول هذا المعنى وإنجازه هنا بالإنجليزية؟

(26) René Descartes: *Oeuvres de Descartes*, publiées par Charles Adam et Paul Tannery (Paris: J. Vrin, 1964-1965), et *Discours de la méthode* (Paris: J. Vrin, 1965), p. 583.

هكذا، فحينما يتكلم «النص الأصلي» عن لغته وبواسطتها، فإنه يهيئ لانتحاره بواسطة الترجمة، مثلما نتحدث عن الانتحار بواسطة الغاز أو النار. إنه بالأحرى انتحار بالنار، لأنه يدمر دون أن يترك أي بقية (reste)، دون أن تكون له بقية ظاهرة داخل المتن. وهذا يعني الشيء الكثير بالنسبة إلى وضع وإلى وظيفة المؤشرات ذات المرجعية الذاتية للغة المحلية عموماً وللخطاب أو للكتابة في علاقتها باللسانيات المحلية مثلاً، وأيضاً في علاقتها بكل خاصية لغوية محلية، فالحدث (الميتا ـ لساني واللساني) معرَّض للامحاء داخل البنية المترجمة (structure traduisante). وكما تعلمون، فإن هذه الأخيرة لا تبدأ مع ما نسميه ترجمة بالمعنى المألوف، فهي تظهر حالما يتأسس نمط من قراءة النص «الأصلي». إنها تمحي ولكنها تسمح أيضاً بمعرفة حدود مقاومتها وحدود مقاومة الطرف الآخر لها، فهي تمكن من قراءة اللغة في امحائها ذاته، كآثار ممحية لطريق (odos) ولمسلك ولمسار المحو. إن الترجمة (la translatio, la traduction, die Übersetzung)، هي مسار يمر فوق، أو ما وراء مسار اللغة التي تتبع مسارها، فالترجمة تمر من هنا بالذات.

هل من داعٍ للترجمة؟

ثانياً: روايات ديكارت أو اقتصاد الكلمات

لقد سبق أن أولنا مقطعاً تاريخياً هيمنت فيه سياسة معينة للغة بقوة، حيث حللنا منطقها وحيلها وتنافرها الداخلي. وكان ذلك المقطع واحداً من بين ثلاثة مقاطع كبرى لتاريخ الفرنسية كلغة للدولة، اندرج في إطارها الحدث المسمى **خطاب في المنهج** (*Discours de la méthode*)، على الأقل في صيغته المكتوبة «بالفرنسية، لغة بلدي» (على حد قول ديكارت). بعد ذلك، ميزنا بين الأصناف الثلاثة من النصوص التي تعين علينا معالجتها بالتتابع أو تزامنيّاً. وأولينا الاهتمام، خصوصاً عند بداية ونهاية الجلسة السابقة، لهذا التصريح المتعلق باللغة الخاصة وغير القابل للترجمة، حيث أعلن شخص في الحاضر وبضمير المتكلم، أنه يعلن ما يعلنه داخل لغة محددة، هي لغته الخاصة، أي لغة بلده أو لغته الطبيعية الأصلية أو الوطنية. غير أن كل هذا ليس أساسياً بالنسبة إلى بنية هذا الملفوظ ولا بالنسبة إلى تحدي الترجمة الناجم عنه فلو أن ديكارت كتب باللاتينية: «أنا أكتب باللاتينية»، لظل المشكل كما هو عليه.

وقد توقفنا لحظة عند مسألة هامة، تمثلت في إلغاء صيغة، «إذا كنت أكتب بالفرنسية، لغة بلدي»، من الترجمة اللاتينية التي راجعها ديكارت نفسه، وكأنه يؤكد بأن الجملة التي تشير داخل اللغة بأنها تكتب بهذه اللغة ذاتها، لا معنى لها داخل ترجمتها إلى لغة أخرى، هذا إذا ما وثقنا بمفهوم معين للترجمة.

ومع ذلك، فإن لهذه الجملة معنى بسيطاً، تسهل ترجمته في آخر المطاف، فمقاومتها للترجمة ليست بنفس درجة مقاومة قصيدة شعرية، على الأقل على مستوى الوقع الشكلي والتحديدات الدلالية المتعددة الجوانب. لكن، تظل بينها وبين القصيدة أواصر قرب، لأن هذه الأخيرة تتضمن، رغم عدم تصريحها بذلك، تأكيداً بالانتماء إلى لغة طبيعية، بل إلى اللغة «الخاصة» بموقعها (signataire). وإذا كان معنى جملة ديكارت واضحاً ومتميزاً، فإن حاضر تلفظه يرتبط دون اختزال، بلغة لا تشكل فقط، كما هو مألوف، النسيجَ الدالَّ (tissu signifiant) لهذا العرض ولكن أيضاً الموضوع المدلول (signifié)، فتغير اللغة هو في هذه الحالة إلغاء لجوهر «المدلول». وليس المقصود هنا، كما يحدث غالباً في الترجمات، تشويهاً بهذا القدر أو ذاك للدال وللمدلول أو لبنية العلاقة بينهما، بل هو هدم تام للقصد الأساسي للجملة وللفكرة برمتها، وللنص الذي يرتبط بها مباشرة أو بشكل غير مباشر، فهذه الجملة ليست فقط غير قابلة للترجمة، بل إن ما يقع معها هو أخطر وأكثر تفرداً. ورُبَّ قائل إن الأمر ليس بهذه الخطورة، بل هو عادي جداً، وأول مبرر لذلك، هو كوني أحدثكم الآن بالإنجليزية بعد أن كتبت نصي بالفرنسية، ولم تنتج عن هذا الوضع أي كارثة.

لهذا، فحينما أقول إن عبارة «إذا كنت أكتب بالفرنسية» (لاحظوا معي هذا التركيب ولعبة «إذا» الماكرة) تقاوم الترجمة، فإنني أذهب إلى أبعد الحدود بوضعية قال عنها آدم وتانري (Adam et

(Tannery) بلباقة: «ليس هناك من داعٍ للترجمة». وتتقاطع عبارة «ليس هناك داعٍ» مع سننٍ متعدد الأوجه، ومن بينها السنن القانوني للإلزام («لا يجب أن»، «ممنوع») وسنن الفائدة التقنية («من الأفيد والمناسب») وسنن الآداب الاجتماعية («هذا غير معمول به»، «هذا في غير محله»). والسؤال المطروح هو: ما هي الوجهة المغايرة بالنسبة إلى ترجمة من هذا القبيل، يعلم القارئ بأنها ترجمة لاتينية تقول: لهذا السبب أكتب بلغة مبتذلة، هي الفرنسية لغة بلدي. وقد حدث هذا الأمر في ترجمات أخرى إلى لغات حية، مثل الإنجليزية أو الألمانية... إلخ، ويكفي أن تعرض نفسها كترجمات عن الفرنسية (وهذا أمر مقروء وواضح من خلال هذه العبارة نفسها) لكي يرفع كل لبس. لذلك، لا يمكن الإقرار بخطورة المسألة، لأن النص يقول لنا: «إنني عبارة عن ترجمة وأنتم تقرأون الآن ترجمة هي بمثابة ترجمة لأصل يعرض نفسه كنص مكتوب أصلاً بلغة موقعه».

إنني أدّعي هنا بأن الحدث وقع للفرنسية داخل ما سميناه بالنص الأصلي. ويكفي هذا الأمر وحده لتفسير إلغاء فقرة في الترجمة اللاتينية والإبقاء عليها في الترجمة إلى اللغات الحية، فالنسخة اللاتينية من النص، وعلى افتراض أنها تشكل ترجمة، تكتسي وضعا مغايراً، إذ إن الأمر يتعلق بالوضعية التاريخية والسياسية التي تحدثنا عنها من قبل. ذلك أن اللاتينية ليست لغة أجنبية مثل اللغات الأجنبية الأخرى. وهذه الترجمة إلى اللاتينية ليست ترجمة بالمعنى الذي تحيل فيه الترجمة على تعاقد مع النص الأصلي. وفي هذه الحالة، لم تعد المسألة متعلقة بتحويل أو بتوجيه (كما ورد في النص حينما تحدث عن تحويل هذه الخطوات من اليونانية أو اللاتينية)، للغة الأصلية نحو لغة ثانية، بل بإيصال إلى ما يعتبر بحق، لغة أصلية، فهي وضعية عادية ومعيارية، حيث كان من الضروري كتابة مؤلفات في العلم والقانون والفلسفة باللاتينية، فلماذا قبل ديكارت بالترجمة

اللاتينية، أي بالترجمة داخل لغة «ميتة»؟ وكيف لأي كان، أن يفهم ترجمة لغة حية إلى أخرى ميتة، لم يعد أحد يتكلم بها؟

إن الترجمة تهم الكتابة هنا، وهي نقل لكلام ممكن كي يصبح كتابة. وإذا ما كان ديكارت قد أذعن للأمر، فإن ذلك راجع إلى سلطة القانون والمعيار والعقد الاجتماعي المهيمن في بعض الأوساط، حيث كان يتعين كتابة بعض النصوص باللاتينية ـ خصوصاً نصوص الفلسفة ـ ولن تكون الفرنسية في هذه الحالة سوى تبسيط لها. وإذا ما حدث، إما بفعل انفلات أو خرق، أن تظاهر شخص بالابتداء باللغة المبتذلة، أي بالترجمة بمعنى من المعاني، فإنه سيكون مطالباً بالرجوع فوراً إلى لغة الأصل والتي يفترض أنها هي الطبيعية، ونقصد بذلك اللاتينية، فالنسخة اللاتينية لمؤلف ديكارت هي إذن عودة إلى الأصل ودعوة إلى الالتزام بالقواعد القائمة أو عودة إلى الوضع الطبيعي. وهو ما يفسر لنا المبررات المحرجة، بل والقلقة لديكارت في النسخة الفرنسية. ويمكننا بهذا الصدد إبداء ملاحظتين مختلفتين جداً.

1 ـ إننا نتحدث عن منطق وعن هندسة ونقل أيضاً، مرتبطة جميعها بالترجمة، فهذه الأخيرة تنتقل من مكان لساني إلى آخر ومن أصل إلى لا أصل، كان من الممكن بحق وبلغة الحق، أن يكون أصلاً. وينقل هذا المسار ما يبدو مترجماً، بحيث يتحرك خلال مسيرته غير المستقيمة، بين اللغة في معناها المتداول شفوياً والنص بالمعنى الضيق، كلغة مكتوبة، فترجمة مؤلَّف **الخطاب** إلى اللاتينية يعني إعادته إلى الكتابة أو جعله مقروءاً في شروط محددة، بالنسبة إلى بعض القراء ولكل الذوات الكُفء في بعض المجالات، وإن كانت غير كفء لسانيّاً في ميدان الفرنسية. وكان بإمكان العلماء الإنجليز والإيطاليين والألمان قراءة نص ديكارت في نسخته المكتوبة باللاتينية (*Dissertatio de Methodo* (1644)) رغم عدم فهمهم للنص

الفرنسي (*Discours de la méthode (1637)*). وفي جميع الأحوال، فإن لفظة (discours) تبدو أقرب إلى الكلام، في حين أن لفظة (dissertatio) هي أقرب إلى الكتابة. ورغم اعتبارنا للنسخة اللاتينية كعودة إلى الكتابة والقانون، فإننا لن نتسرع في الاستنتاج بكون تصويت (vocalisation) مؤلف **الخطاب**، كان يكتسي طابع الخرق أو التحرير. وما تأكد لنا، هو أن هذه العملية منحت شرف الكتابة والقانون لقوى أخرى، ستصبح هي قوى القانون أي قوى الدولة الملكية. وينطبق الشيء نفسه على الثورة، حيث كان المعلمون يأتون إلى الجماعات المحلية، للإعلان عن القوانين الفرنسية باسم القانون. وقد يميل المرء إلى اعتبار هذه المسارات المترجمة كعبور بين قطبين (قانون/ لا قانون، كتابة/ كلام، موت/ حياة، لغة ميتة/ لغة حية، لغة أبوية/ لغة أم... إلخ). لكن الأمر غير ذلك، ولربما كان هذا هو أساس ما يخضع للبرهنة هنا، ذلك أن العنف يوجد في الجانبين معاً، وكل واحد من الطرفين المتقابلين موسوم بحد الآخر، فهناك دوماً قوتان لشق الطريق وللمقاومة، لأن كل واحدة منهما تحمل في الآن نفسه، الحياة والموت.

2 ـ عندما تحدثت عن الإعادة، فإن مراجعتي لم تكن بنيّة افتراضية وخفية. وفي الواقع، فإن الخطاب حول المنهج الموجود بالمؤلف الذي يحمل نفس الاسم، يقرأ أيضاً كترجمة فرنسية لنص آخر هو: (Regulae ad Directionem Ingenii) (قواعد من أجل توجيه الذهن)[1]، وهو نص مكتوب، ثماني سنوات قبل مؤلَّف **الخطاب**، وظلت النسخة الأصلية مخفية بمعنى ما، مادامت لم تنشر في حياة

(1) René Descartes: *Regulae ad directionem ingenii* (Paris: Vrin, 1959), et «Règles pour la direction de l'esprit,» dans: *Oeuvres et lettres*, textes présentés par André Bridoux, bibliothèque de la Pléiade (Paris: Gallimard, 1953), pp. 37 sq.

ديكارت وإن كانت قد وزعت خارج فرنسا. وكما هو معلوم، فإن لايبنتز (Leibniz) قرأها.

وهكذا، يمكن اعتبار «القواعد» (Regulae) باللاتينية كخطاب في المنهج (dissertatio de Methodo) قبل الأوان، فكلمتي منهج (méthode) ومساعدة (viatique) توجدان بكثرة في هذا النص، إضافة إلى كلمة قواعد (règles) والتي تعني تعاليم تقنية وإتيقية وأخلاقيات المعرفة أو البحث أثناء «البحث عن الحقيقة» (وهو عنوان القاعدة الرابعة). إن كلمة قاعدة تتضمن ما يجب فعله بطريقة منتظمة، استرجاعية، تكرارية وبالتالي قابلة للصياغة من أجل قيادة جيدة وسلوك على طريق المعرفة، عندما تكون لنا بالضبط، رغبة في توجيه ذهننا وذاتنا بشكل قويم (recte) نحو الطريق المستقيم والوجهة السليمة والصائبة. هكذا، سيكون مبحث باللاتينية، قد سبق بتكتم تقريباً، الخطاب الفرنسي الذي يشبه بشكل يتعين تحديده، ترجمة تبسيطية ومسلكاً مترجماً. أما بخصوص المنهج وخرائطية المسار ورسم «المسار» (chemin) (وأنا أفضل كلمة «رسم» (motif) على وجه أو استعارة، لأسباب سأوضحها في موضع آخر، لأن الرسم يحتفظ على الأقل بمعنى الحركة كاستعارة ـ مثلما تقولون ـ لكن من دون أي مقتضى بلاغي)، فلن أقول بصددها هنا، سوى كلمة مقتضبة، محتفظاً بتحليلاتي المطولة إلى حين المناقشة على مدى جلسات حلقة البحث هذه.

وكما تعلمون، فإن رسم «المسار» و«الطريق» (via) يعتبر حاسماً في مؤلَّف **القواعد** (*Regulae*)، فهذا النص غير المكتمل أيضاً، عرف وجهة تطلبت «المساعدة»، حيث كان راجعاً من سفر بمعية أوراق أخرى موجودة داخل صندوق انتشل من أعماق نهر السين (Seine)، غير أن المركب الذي كان يحمل الصندوق من روان (Rouen) إلى

باريس سيغرق. وكان من الضروري نشر أوراق الكتاب لتجف من الماء. وحسب باييه (Baillet) كاتب سيرة ديكارت، فإن «تلك العملية تخللها الاضطراب، بسبب جهل بعض خدام ديكارت الذين لم يتوفروا على ذكاء هذا الأخير من أجل الحفاظ على ترتيب وتنظيم الأوراق»[2].

وهكذا، فإن نظام البراهين يفترض ذكاء السيد. ومعلوم أن كليرسيلييه (Clerselier) سفير فرنسا لدى ستوكهولم (السويد) وصديق ديكارت ووريث كتاباته، صنَّفَ **القواعد** ضمن النصوص التي لم يكن إصدارها بالأمر المستعجل، لأن هذا المؤلَّف يثير اهتمام الجمهور «الواسع» الذي أراد كليرسيلييه أن يعرفه بديكارت، على اعتبار أنه مكتوب باللاتينية. وبالفعل، فقد سجل في مقدمة الجزء الثاني من الرسائل، ما يلي: «لقد أكد لي أصحاب المكتبات، بأنه بسبب العدد الكبير من **الرسائل** (*Lettres*) المكتوبة باللاتينية في المجلد الأول، لم يقدم العديد من الأشخاص الذين يستعملون هذه اللغة على شراء الكتاب، بل أقنعوا البعض بأن أجمل ما في الكتاب تم إخفاؤه»[3]. وكما هو الحال اليوم، فإن صاحب المكتبة الذي يسأل عن بعض العناوين الفلسفية، يجيب سائليه بأن كتب الفلسفة المصاغة بلغة معينة، نادراً ما تجد من يقتنيها، فلكي تبيع يجب عليك أن تغير لغتك وتنظِّم خطابك بحسب قدرة القراءة لدى أكبر عدد من المشترين. وهذه «المسافة» بين اللغة العادية واللغة «الصعبة» (المعقدة

(2) Adrien Baillet, *La vie de Monsieur Descartes* (Genève: Slatkine, 1970), p. 428.

(3) René Descartes, *Lettres de M. Descartes, où sont expliquées plusieurs belles difficultés touchant ses autres ouvrages* (Paris: Charles Angot, 1659), tome 2, préface.

أو المصورنة) يمكن أن تتسع داخل اللغة نفسها بشكل أكبر من اتساعها بين لغتين محليتين. ولسنا في حاجة إلى النقل لإدراك راهنية المشكل على المستويات البيداغوجية والأكاديمية والإصدارية والاقتصادية والسياسية.

لقد أراد ديكارت من خلال كتابته بلغة مبتذلة، تسهيل بلوغ السهولة (وسنتحدث عن هذا الرسم خلال حلقتنا الدراسية) وتفادي الانعطاف عن طريق المعرفة الموثقة داخل الكتب القديمة. وكان يأخذ بعين الاعتبار آنذاك، الهشاشة الفلسفية «لضعاف العقول»، وهو ما شرحه بنوع من الحرج في رسالة إلى سيلون (Silhon) (فيلسوف وكاتب مازاران (Mazarin) الخاص) مؤرخة في آذار/ مارس 1637[4]، حيث استهلها بالقول إنه أراد أن يجعل البراهين «سهلة بالنسبة إلى الجميع». ومما جاء فيها: «إنني اعترف بوجود عيب كبير في العمل الذي رأيتموه، كما لاحظتم ذلك بأنفسكم، بحيث لم أبسط تماماً البراهين التي أردت التأكيد من خلالها بأنه لا يوجد في العالم ما هو أكثر بداهة (أي سهولة) ووضوحاً ويقينية من وجود الله والروح الإنسانية، بغرض «جعلها سهلة بالنسبة إلى الجميع»، ولكنني لم أجرؤ على القيام بذلك، وخصوصاً أنني كنت مضطرّاً لتفسير «المبررات القوية للشكاك»، فـ «العقول الضعيفة» التي توجه إليها المؤلف بالفرنسية، ليست مسلحة بما فيه الكفاية، من طرف المدرسة، كما أنها ليست متعودة على الممارسة الفلسفية. وقد شعر ديكارت هنا بالخوف من خضوع هؤلاء الأشخاص لحجج الشكاك التي استعملها فقط لأغراض بلاغية ومنهجية وبطريقة مؤقتة. ولأن عقولهم ضعيفة، فإنهم لم يتبينوا الطريق إلى ما هو أسهل وإلى البداهة والأفكار الواضحة والمتميزة وإلى الكوجيتو والنور الطبيعي

---

(4) Descartes, *Oeuvres et lettres*, p. 962.

و«مجرد العقل» الذي تتم البرهنة على وجود الله من خلاله... إلخ.

إنهم سيتأثرون بالشك الارتيابي (doute sceptique) (المطلق)، كحجة مدرسية تم تعلمها حديثاً، وبذلك ستوضع الحواجز في طريقهم، أمام ما هو أسهل وأمام هذه اللاطريق كنقطة انطلاق قريبة من الذات، والتي هي بمثابة بداهة حدسية (évidence intuitive). وهذه مفارقة استراتيجية ناجمة عن الوضعية التاريخية واللسانية القائمة، فبكتابته بالفرنسية من أجل تسهيل الأمور بالنسبة إلى العقول الضعيفة (غير الممدرسة أو غير المتشبعة بالتعاليم السكولائية (scolasticisés) بما فيه الكفاية)، لم يستطع ديكارت الذهاب بثبات نحو الأسهل والأكثر يقينية كقيمة مطلقة لهذه المنهجية الفلسفية: «لكنني شعرت بالخوف من أن يؤدي هذا المدخل (المصاغ من جديد) والذي يبدو لأول مرة وكأنه يريد إدراج رأي الشكاك، إلى إحداث البلبلة لدى ضعاف العقول، لكوني كتبت أساساً بلغة مبتذلة»[5].

فباختياره الكتابة بلغة مبتذلة من أجل استدعاء سهل «للعقل الطبيعي» الذي لم تخنقه المدرسة والكتب القديمة ولم تكدر صفوه، كما لم تؤثر فيه الوثوقية غير المتسامحة مع الشك، وجد ديكارت نفسه ملزما باتباع نوع من السهولة في معناها السيئ، لأنها تمنع من بلوغ السهولة «الجيدة». ولا يرجع السبب في ذلك إلى «بلادتها» الطبيعية كعقول غير متمرسة، لأن المسألة مؤسساتية مقترنة بالمدرسة وبالتقليد، فهؤلاء الأشخاص ضعاف لكنهم غير متهمين، وهذه العقول الأبكار التي لا تتفاهم سوى بالفرنسية، ستستفز من طرف الشك المطلق كحجة مدرسية، موثقة ومصنفة وطقوسية. ومع ذلك، فإن النظام مطالب بتحرير العقل من النزعة الحسية (sensualisme)

---

(5) المصدر نفسه، ص 962-963.

ومن النزعة الوثوقية التلقائية (dogmatisme spontané) التي تمنع من الشك في اليقينيات الحسية. ويمر هذا النظام عبر الشك الارتيابي (المطلق)، أو على الأقل عبر خطاطته الحجاجية ولغته وبلاغته، بغرض تحويله إلى شك منهجي (doute méthodique). والحال، أن لغة وبلاغة الشك الارتيابي (المطلق) مرتبطتان تاريخياً بلغة المدرسة وباللاتينية. وسيخشى ديكارت التأثيرات المفارقة والضارة لهذا النظام على «العقول الضعيفة» التي تتلقاها خارج كل سياق، داخل اللغة الأم الخاصة. لذلك تعين عليه التضحية بهذه السهولة السيئة. ولا ينتمي سيلون (Silhon) متلقي هذه الرسالة، إلى مجتمع «ضعاف العقول»، بل إلى مجتمع العلماء الذين يتمنى ديكارت «بأن يكونوا قضاته». وهو لن يتيه بسبب هذه اللغة المبتذلة»، «وبالنسبة إليكم سيدي، كما بالنسبة إلى أشباهكم من بين أذكى الناس، فإنني أرجو ألا تتحملوا فقط عناء «القراءة» ولكن أيضاً التفكير «بنظام»، في نفس الأشياء عند كل نقطة، لمعرفة هل نجحت أم لا في مهمتي وستستخلصون نفس النتائج التي وصلت إليها (...)».

إن اللغة، وخصوصاً لغة النص المكتوب، تظل ثانوية في نظر ديكارت. وهو يطالب بعدم الاكتفاء بالقراءة، بل يجب أيضاً التأمل بانتظام. وهذا النظام ليس هو نظام القراءة أو الكتابة بل هو نظام البراهين، إنه النظام الأساسي.

ونحن نجد نفس الحجة في الرسالة الشهيرة الموجهة إلى الأب فاتييه (Père Vatier) بتاريخ 22 شباط/ فبراير 1638. لكن بدل «العقول الضعيفة» سنقرأ «النساء»، وإليكم النص:

> «صحيح أنني كنت غامضاً جدّاً في ما كتبته حول وجود الله ضمن هذا المبحث المتعلق بالمنهج. وعلى الرغم من أن هذه هي أهم نقطة، إلا أنني أعترف

بكونها الأقل إتقاناً داخل العمل برمته. والسبب في ذلك، يرجع جزئياً إلى كوني قررت إضافتها في النهاية بإلحاح من الناشر (لاحظوا حداثة الاستراتيجية وإشكالية التبسيط الفلسفي والإعلامي وضغوطات الناشرين) غير أن السبب الرئيسي لهذا الغموض، يرجع إلى كوني لم أجرؤ (ونجد هنا نفس الحجة ونفس الكلمة، كما في الرسالة الأخرى)، على تفصيل القول في مبررات الشكاك وعلى قول كل الأشياء الضرورية (ad abducendam mentem a sensibus) [ضـــــرورة استخدام اللاتينية بالنسبة إلى الحجة المرموزة!]، لأنه من غير الممكن معرفة يقينية وبداهة المبررات التي تبرهن على وجود الله بالطريقة التي عرضتها، دون تمييزها عن تلك التي قدمتها بخصوص لايقينية كل المعارف المستمدة من الأشياء المادية. ولم أر ضرورة في إدراج هذه الأفكار «داخل هذا الكتاب **الذي أردت أن تفهم النساء شيئاً منه**»، وأيضاً لكي يجد فيه الأشخاص الأكثر نباهة، مادة للاهتمام»[6].

إننا نجد هنا نفس الاستراتيجية: جمهوران ووجهتان وخطابان ولسانان، لبلوغ أكبر عدد ممكن من القراء وتكوين أكبر عدد من الفلاسفة في مجال السهولة «الجيدة»، فلا يمكن للجميع فهم كل شيء، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بالنساء. لكن لنقدم شيئاً ما على الأقل، عسى «أن يفهمن شيئاً منه». ولكي نفهم بدورنا هذا التلميح إلى النساء الفيلسوفات وإلى اللواتي يسعين إلى فهم شيء ما من

(6) المصدر نفسه، ص 991.

الفلسفة المخصوصة للرجال كما هو الشأن بالنسبة إلى المدرسة، فإنه يتعين الانخراط في تحليل طويل وعسير لوضعية النساء في تلك الفترة، حسب الطبقات الاجتماعية، ولعلاقتهن بالتربية ولبذور الحركات النسائية (feministes)... إلخ. ولأنني لا أستطيع القيام بهذا التحليل هنا، أشير مع ذلك بأن مثل هذا البحث سيكون غير كاف مبدئياً، ما لم يدرج ويتأثر بالإشكالية الديكارتية للعقل الطبيعي (أي الكوني) وعلاقته باللغة العالمة أو باللغة المبتذلة. هكذا، سيكون هذا البحث غير كاف، ما لم يدرج المشكل الشاسع للترجمة التي لا تنفصل عن حدث الخطاب حول المنهج. وهناك تناسب بين التعقيد الماكر والمحرج للاستراتيجية الديكارتية وتعقد الاستراتيجية «النسوانية»، فهل يتعين على النساء تعلم اللاتينية والتكون سكولائيّاً، لامتلاك السلطة الفلسفية والسلطة الذكورية، مع كل ما يتضمنه هذا التملك من مجازفات مفارقة؟ هل يجب عليهن على العكس من ذلك، المطالبة بـ «الحديث» عن المعرفة والفلسفة والحق والطب على الخصوص، باللغة الأم؟

إنكم تعرفون هذا الملف، ولا يمكن أن نحصره في ما سمحت لنا المدرسة بقراءته من خلال مسرحيتي موليير (Molière) **النساء العالمات** (*Les femmes savantes*) **والمتصنعات المثيرات للسخرية** (*Les précieuses ridicules*).

لقد أراد ديكارت التحدث إلى النساء وإخبارهن بإيجاز بما يأتي: هناك عقل طبيعي، كما أن الحس السليم هو أعدل قسمة بين الناس، ويجب أن نتحدث لغة في متناول الجميع. طبعاً، فإن هذه الحركة تتخذ توجها مضاداً لكل إقصاء للنساء، ويمكن أن نستنتج من خلالها، أن بإمكان النساء، بعد تفاديهن للمدرسين وللاتينية

وللمدرسة، أن يكن «أبكاراً» أكثر وبالتالي أكثر استعداداً للتوجه نحو ما هو أسهل وأكثر حدسية وما هو فلسفي أكثر. وسيكون «ثمن» هذا «التقدم» أو «الصيرورة»، هو نفسه دائماً، إنه امحاء الاختلاف الجنسي داخل الفلسفة وبواسطتها. وسيكون النظام كمنسار سوي وأساسي، وينتقل من الأقل إلى الأكثر بسهولة، هو نظام معقول (ordre intelligible) أي لاجنسي (asexué) ومن دون جسد. هكذا، تعتبر الممرات الضرورية داخل نظام البراهين (الشك في الأشياء المحسوسة، الـ «أنا أفكر»، الـ «أنا»، الله موجود . . . إلخ) محايدة ولامبالية جنسياً، فالكوجيتو، في فكرته كما في ملفوظ وفي نحو جملته يتعلق بذات لا تحمل أي علامة جنسية، مادامت شيئاً مفكراً (res cogitans) وليست جسداً. وكما اقتضت العادة، فإن هذا التجسيد يؤدي إلى نتائج ملتبسة، فهو يسمح للنساء بالنفاذ إلى الجماعة الكونية وإلى الفلسفة (وهذا تقدم في حد ذاته)، لكن ثمن ذلك هو تحييد الاختلاف الجنسي المبعد من جهة الجسد وغير الأساسي بالنسبة إلى فعل الكوجيتو وبالنسبة إلى الحدس وللعقل وللنور الطبيعي. . . إلخ، وسواء تعلق الأمر بالجسد أو باللغة، فإن ذاتية الذات المؤسسة داخل الحركة الديكارتية، ستظل لامبالية جنسياً. ولا يكفي، كما سبق أن اقترحت في موضع آخر(7)، تفكيك الذات الديكارتية واقتراح تحليل للدزاين (Dasein) (الوجود هنا)، للحد من إعادة إنتاج هذا «التحييد» (neutralisation).

لقد كان ديكارت ثورياً عندما أقر أن «بإمكان النساء أنفسهن

(7) Jacques Derrida, «Geschlecht, différence sexuelle, différence ontologique,» *Cahiers de l' Herne: Martin Heidegger,* édité par M. Haar (Paris: [s. n.], 1983), pp. 419 sq., Repris dans: Jacques Derrida, *Psyché: Inventions de l'autre* (Paris: Galilée, 1987), pp. 395 sq.

فهم شيء ما». وكان في ذلك مسايراً لحركة عميقة داخل عصره، تولدت لدى أوساط سابقة عليه، لكنها تطورت بشكل كبير حوله. وكان رد الفعل ضد اللاتينية حاداً، حيث كان هناك شعور بكونها لغة متكلفة بل وهمجية. وسيصبح من غير اللائق ومن الوقاحة استعمالها في بعض الحالات، لأنه يتعين حينئذ طلب المعذرة. هكذا، ستتعاظم هذه الحركة عشرات السنين بعد ذلك، وسيقوم الأب بوهور (le père Bouhours) في هذا الإطار، وضمن مؤلف بعنوان **شكوك حول اللغة الفرنسية** (*Doutes sur la langue française*) (1674)، بجعل شخوص من أعيان المجتمع يتساءلون عما إذا كان من الضروري استخدام كلمة (inamissibilité) (خاصية عدم الضياع) التي «تتضمن شيئاً من اللاتينية» و«ما زالت تنبعث منها رائحة همجية المدرسة». وسيعقب السيد لو شوفالييه (le Chevalier) على ذاك قائلاً: «بالنسبة إلي، لا اعتقد بأن الكلمة فرنسية»، وسيضيف ساخراً: «فهي ليست سوى كلمة مغلفة بثوب فرنسي لكن بشكل غريب». أما السيدة لا ماركيز (Mme la Marquise) فستجيب قائلة: «مادمت لا أفهمها بتاتاً فإنني أوكد لكم بأنني لن أجد أي عناء في الاستغناء عنها»[8].

وتعتبر مكانة النساء أساسية في هذا الصراع من أجل اللغة الفرنسية وضد اللغة اللاتينية أو المدرسة وذلك على الأقل، في بعض الأمكنة الاجتماعية وعلى رأسها البلاط. ولأنها لم تتعلم اللاتينية ولم تخضع لنظام المدرسة، فإن المرأة أقامت علاقة جيدة مع اللغة الأم واكتسبت حسّاً متميزاً تجاه هذه اللغة، فهي باختصار، الحارسة

(8) Dominique Bouhours, *Doutes sur la langue française* (Brighton: University of Sussex Library, 1971), p. 27.

الحقيقية للغة المبتذلة. وإليكم ما كتبه فوغلاس (Vaugelas) في ملاحظاته الشهيرة «حول اللغة الفرنسية»[9]، فقد اعتبر بأن «الاستعمال الجيد للغة يقترن بطريقة كلام الفئة الأكثر سداداً في الرأي داخل البلاط وفقاً لطريقة كتابة الفئة الأكثر سداداً في الرأي أيضاً، من بين كتاب العصر». والحال، أن هذا المنقح الكبير للغة (grand châtieur) أكد أن ضمن هذه النخبة المعيارية «توجد النساء كما الرجال». وأضاف قائلاً: «بخصوص الشكوك حول اللغة، يستحسن في العادة، استشارة النساء أكثر من الرجال وأولئك الذين لم يدرسوا أكثر من العارفين باللغتين اليونانية واللاتينية».

ورغم هاجس توظيف اللغة لخدمة العقل الطبيعي أو النور الطبيعي، فإن ديكارت لم يكن بإمكانه الدفاع بكل بساطة عن اللغة الأم حتى ولو كانت لغته، فقد كان يتمنى صياغة لغة كونية، وهو ما حاول تجريبه. لكن، لكي نهتم بهذا البعد القريب من فكرته حول اللغة، يجب علينا الرجوع إلى الوراء، مثل رجوعنا إلى المقدمات الأولى، وقبول نوع من التوقف خلال هذا المسار. وهو أمر ضروري بالقياس إلى الزمن القصير المخصص لمبحثنا (محاضرتان حول مشاكل غنية جداً وحول نصوص جد متداخلة). ولن نقوم سوى بتحديد بعض المواقع الأولية، كما سنحاول خلال حلقة البحث وجلسات العمل، بربط بعض الخيوط للاستمرار في هذه المسيرة.

لكنني أحتاج إلى خيط ناظم بخصوص هذه المرحلة الجديدة من قراءة ديكارت. ولكي ألتزم بعقد هذه الحلقة الدراسية التي يتعين

---

(9) Ferdinand Brunot, *Histoire de la langue française des origines à 1900* (Paris: A. Colin, 1906), tome 3, 1er partie, «La formation de la langue classique 1600-1660,» pp. 46 sq.

عليها أن تعالج أيضاً موضوع اللغة الأدبية والشعرية وعلاقتهما بمشكلة الترجمة (Literary and Poetic Language as linked to the Problem of their Translation). فإنني سأختار الرواية كخيط ناظم، وقد استعمل ديكارت هذه الكلمة مرات عديدة، وأنا سأعزل من ضمنها مرحلتين، ففي الأولى التي يرجع تاريخها إلى رسالة أمستردام الشهيرة الموجهة إلى مارسين (Mersenne) (في 20 تشرين الثاني/ نوفمبر 1629)[10]، وهي مرحلة صياغة **القواعد** (*Regulae*)، أي حوالى عشر سنوات قبل إصدار **الخطاب**، سيجيب ديكارت على اقتراح ابتكار «لغة جديدة» رائعة. وسيكون الجواب ملتبساً وحاملاً لمقترح مضاد بخصوص اللغة الكونية:

«إنني اعتبر هذه اللغة ممكنة وأنه باستطاعتنا إيجاد العلم الخاص بها، حيث يتمكن القرويون من الحكم على حقيقة الأشياء بشكل أفضل مما يقوم به الفلاسفة حالياً. لكن علينا أن نقطع رجاءنا في إمكانية استخدامها في نظام الأشياء. ويجب أن يكون العالم كله عبارة عن جنة أرضية، وهو ما لا يمكن اقتراحه إلا في عالم **الروايات**.

كانت تلك خاتمة الرسالة، ويمكننا أن نتخيل وكأن ديكارت قد تخلى هنا عن اللغة الكونية بالنسبة إلى القرويين واقتصر سنوات بعد ذلك، على الكتابة بلغة طبيعية من أجل النساء.

وبالنسبة إلى المرحلة الثانية، فإنها تتحدد تاريخياً، عشر سنوات بعد ذلك في «رسالة من الكاتب إلى المترجم، وهي الرسالة التي يمكن أن تستخدم كمقدمة». إن الأمر يتعلق بمقدمة لكتاب **المبادئ** وهي مقدمة بالفعل، عرضت على شكل مقدمة خيالية (fictive)، فقد

(10) Descartes, *Oeuvres et lettres*, p. 915.

كان ديكارت سيقول ما يريد قوله لو أنه كتب مقدمة لكتابه، وهو ما يقوم به عبر إنكاره أي عبر الاعتراف به:

> «أريد أن أضيف كلمة حول رأيي المتعلق بطريقة قراءة هذا الكتاب، وهو أنني أرغب في أن يطالع كله **كرواية**، دون التمعن فيه أو التوقف عند المشاكل التي يمكن أن تعترض سبيل هذه المطالعة، لأن الغرض فقط هو معرفة المواد التي عالجتها بشكل عام»[11].

بعد ذلك، سيدعو كما هو معلوم، إلى قراءة الكتاب ثلاث مرات. ولا تحمل كلمة «رواية» نفس القيمة في السياقين معاً، فهي تعني في الرسالة، عملا تخيليّاً ووصفاً خياليّاً لعالم لاواقعي ولجنّة متخيلة. أما المقدمة، فهي تؤكد على نمط من القراءة، ذلك أن قراءة رواية ما تعني الاستسلام لحكاية ومتابعة سريعة (cursivement) لسرد دون تأمل ودون تفكير ودون عودة إلى الوراء. ورغم هذه الاختلافات على مستوى الإيقاع والنبرة، فإن التلميح للرواية يشير في الحالتين معاً إلى النظام، نظام العرض أو القراءة في **المبادئ**، ونظام الأشياء الذي يجب أن يتغير ولكن يستحيل تحقيق ذلك كما في «الرسالة»: «يجب أن يكون العالم كله عبارة عن جنّة أرضية، وهو ما لا يمكن اقتراحه إلا في عالم الروايات».

لكن علينا ألا نخلط بين الرواية (roman) والحكاية (fable) وإن كانت الأولى تتضمن ما هو حكائي بشكل متخيل (fabuleux)، لكنها لا تختزل في إطاره. وأحيلكم هنا على فصل من كتاب رائع لجان ـ لوك نانسي (Jean-Luc Nancy) وعنوانه *(Mundus est*

(11) المصدر نفسه، ص 564.

fabula)[12]. ومن جهتي، سأركز على ما ليس حكاية داخل الرواية.

ومما لا شك فيه، أن الحكاية تشترك مع الرواية في عدة جوانب، فلنتذكر بداية **الخطاب**: «ولأنني اقترحت هذا العمل كقصة أو إن شئتم كحكاية فإنه من الممكن أن نجد من خلالها، أمثلة للتقليد وأخرى يستحسن عدم تقليدها [...]»[13]. الحكاية هي سرد لا يحمل بالضرورة حقيقة واقعية، لكن بإمكانها أن تحمل الدلالة النموذجية للحقيقة: «مازالت لدي أشياء كثيرة للتوضيح، وسأكون مرتاحاً جدّاً إذا ما أضفت بعض المبررات لجعل آرائي مقبولة. ولكي لا يكون طول هذا الخطاب مملاًّ بالنسبة إليكم، فإنني سأغطي جزءاً منه عبر ابتكار حكاية، وكل ما أتمناه هو أن تظهر الحقيقة من خلالها بما فيه الكفاية وأن تكون ممتعة بالقدر نفسه الذي تعرض فيه كحقيقة عارية»[14].

هكذا يسمح الخيال بإبراز الماهية وتحمل الحكاية الحقيقة وتعرضها أو تجعلها متجلية بشكل جذاب بحيث تصبح هذه الحقيقة مرغوبة. كما تسمح الرواية بتفادي الملل، لكن المماثلة تقف هنا، لأنه لا يبدو أن ديكارت سيعترف لكلمة «رواية» في الاستعمالات الأخرى، بقيمة الحقيقة:

> «أعتقد أنني أعطيت الكثير من الوقت للغات وأيضاً لقراءة الكتب القديمة ولقصصها وحكاياتها. لأن التحاور مع شخوص القرون السابقة شبيه بالسفر (...) لكن عندما يستغرق السفر مدة طويلة، فإن المرء يصبح غريباً بالنسبة إلى بلده، وعندما نريد إشباع فضولنا

---

(12) Jean-Luc Nancy, *Ego sum* (Paris: Flammarion, 1979), pp. 95 sq.

(13) المصدر نفسه، ص 127.

(14) René Descartes, *Oeuvres philosophiques*, textes établis, présentés et annotés par Ferdinand Alquié (Paris: Garnier frères, 1963), pp. 342 sq.

بشأن الأشياء التي كانت تمارس في القرون الماضية، فإننا نظل في العادة، جاهلين بتلك التي تمارس في هذا القرن. وفضلاً عن كون الحكايات تجعلنا نتخيل أحداثا كثيرة باعتبارها ممكنة، في حين أنها ليست كذلك، وإذا ما كانت القصص الأكثر صدقاً لا تغير ولا تضيف شيئاً إلى قيمة الأشياء بغرض جعلها جديرة بالقراءة، فإنها تؤدي على الأقل، إلى الابتعاد عن أدنى الأمور وأسوأ الظروف. والنتيجة هي أن ما يتبقى لا يبدو كما هو فعلاً، كما أن من يسلكون وفق الأمثال المستخلصة من هذه الحكايات، سيقلدون سلوك الفرسان المثيرين للسخرية في روايات القرون الوسطى (paladins) وسيتخيلون أعمالاً تتجاوز قواهم. إنني أقدر الفصاحة، وكنت محبّاً للشعر، لكنني أعتبرهما موهبة عقلية وليسا نتاجا للدراسة»[15].

هكذا، نجد أنفسنا قريبين من فلسفة اللسان أو اللغة، المعلنة في رسالة ديكارت إلى مارسين، المؤرخة سنة 1629، حيث اقترح فيها ما سأدعوه باللغة الممكنة المستحيلة (possible impossible) أو إمكانية لغة مستحيلة: «إنني أعتبر هذه اللغة ممكنة (. . .) لكن علينا أن نقطع رجاءنا في إمكانية استخدامها يوماً ما، لأن ذلك يقتضي تغييرات كبيرة في نظام الأشياء، ويجب أن يكون العالم كله عبارة عن جنّة أرضية، وهو ما لا يمكن افتراضه إلا في عالم الروايات».

سيكون «لعالم الروايات» علاقة أساسية مع ممكن ـ مستحيل اللغة، أو بالأحرى مع لغة فلسفية كونية شبيهة ببرج بابل مكتمل.

(15) المصدر نفسه، ص 129.

وأدعوكم للتأمل هنا في قصة كافكا (Kafka) **أسلحة المدينة**[16] (*Les armes de la ville*)، فهذه القصة الخيالية حول موضوع برج بابل، تتناغم بشكل ساخر مع التيمة والمعنى المشترك والبلاغة الديكارتية، هناك حيث تم اللجوء إلى صورة المدينة التي يتعين بناؤها من الأساس إلى السقف (**الخطاب**، القسم الثاني، هنا وهناك وما يلي)، وحيث توجد هذه الحركة الصاعدة وهذه الأدراج التي تعني العمل الفلسفي كبناء نسقي لكن مؤجل بشكل لامتناه، من جيل لآخر. يقول كافكا: «في البداية، عندما تم الشروع في بناء برج بابل، كان كل شيء على ما يرام (...)، وعند الجيل الثاني أو الثالث تم الاعتراف بلا جدوى (inanité) بناء برج يصل إلى عنان السماء، لكن أصبح من المستحيل في تلك اللحظة، التخلي عن المدينة، لأن روابط متينة قامت بين سكانها[17] (والمدينة هنا هي براغ (Prague) على ما يبدو «وهي حريصة على أسلحتها»، وأعتقد أن ديكارت زار هذه المدينة). ولا يمكننا فصل هذه المعمارية (architectonique) عن عمل اللسانيات.

كان ديكارت قد ألف «القواعد»، حينما رد على رسالة مارسين الذي أخبره بمشروع اللغة الجديدة المقترح من طرف شخص اسمه هاردي (Hardy) وكان قد صاغ مشروع خاصية كونية مميزة للرياضيات الكونية (mathesis universalis) بالقاعدة الرابعة. وفي هذا السياق، ستكون الرياضيات هي العلم العام الذي يفسر كل ما يمكن بحثه بخصوص التراتيب والقياس. وهي أيضاً تقليد أفلاطوني ومابعد أفلاطوني (سبوسيبوس (Speusippe)) عرض بميتافيزيق أرسطو

(16) Franz Kafka, *Oeuvres complètes II*, bibliothèque de la Pléiade (Paris: Gallimard, 1980), pp. 550 sq.

(17) المصدر نفسه، ص 551.

(Aristote) (E 1026 a, 26-27 et K 1061 b 19) حيث اعتبرت الرياضيات كعلم مشترك وكوني دون موضوع محدد. وهي بالنسبة إلى ديكارت العلم الأكثر ضرورة وسهولة. وهنا يبرز دافع السهولة كعنصر أساسي. هكذا، فإن مشروع الخاصية المميزة، المرسوم في **القواعد** سيعلن في الرسالة إلى مارسين، حيث سيتضمن كل أكسيوماتيك السهولة والسلطة التقنية و«الملكة» التي سنعالجها في جانب آخر من هذه الحلقة. وقد جاء في القاعدة الرابعة ما يلي:

«بعد التفكير ملياً، أصبح واضحاً بالنسبة إلي أن الأشياء وحدها وكل الأشياء التي نفحص في إطارها الترتيب والقياس، تتعلق بالرياضيات، ولا يهم إن كان البحث عن هذا القياس، يتم في الأعداد أو الأشكال أو الكواكب أو النغمات أو أي موضوع آخر، وبالتالي، يتعين أن يوجد علم عام يفسر كل ما يمكن بحثه بخصوص الترتيب والقياس، من دون تعيين أي مادة كيفما كانت. ولا يأخذ هذا العلم اسماً مستعاراً، بل اسماً قديماً ومتداولاً، وهو: الرياضيات الكونية (وقد سبق لديكارت أن ذكرنا «بأنه لا يكفي الرجوع إلى الأصل الاشتقاقي للكلمة، لأن كلمة رياضيات تعني العلم لا أقل ولا أكثر»)، مادامت تتضمن كل ما يتعلق بالعلوم الأخرى التي يقال عنها إنها جزء من الرياضيات. أما كيف تتفوق على هذه العلوم، لا من حيث الفائدة ولا من حيث السهولة، فإن ذلك بين من خلال شمولها لموضوعاتها نفسها ولموضوعات غيرها»[18].

(18) Descartes, *Oeuvres philosophiques*, tome 1, p. 98.

ويفترض مشروع الرياضيات الكونية (mathesis universalis) أو كما سيقول هوسرل (Husserl) الأنطولوجيا الصورية، ألا يكون التباس اللغة عائقاً أمام البحث، فلإنجاز الصياغة الصورية (formaliser) والرياضية (mathématiser)، يجب التغلب على كل غموض واشتباه والتباس اللغة الطبيعية. وقبل اقتراح نسق للتدوين البسيط والأحادي المعنى (univoque)، استوجبت القاعدة الثالثة عشرة المرور من الكلمات إلى الأشياء. ويكفي عبور الكثافة الملتبسة للكلمات باتجاه الأشياء، لإزالة التعارضات الفلسفية بين العلماء. وهذا التفاؤل الذي سيوجه في ما بعد، العودة إلى اللغة المبتذلة، يتضمن استعمالاً أداتياً للغة، سنفحص وقعه بعد قليل. وتظل الكلمات والمعاجم والتراكيب إلى حد ما، تقنيات خارجة عن الفكر الحدسي والاستنباطي، إذ يكفي مراقبة حالتها (وحدة المعنى، سهولة، شفافية)، لكي يزيل التواصل الفلسفي كل سوء فهم، فكيف نوفق بين هذا التفاؤل ـ الذي يدعم منطقه مشروع الخاصية الكونية ـ وبين التخلي عن تبني هذه اللغة الكونية الصالحة فقط في «عالم الروايات»؟ وما هي العلاقة القائمة بين هذه الكتابة وهذه الروايات؟

تذكرنا القاعدة الثالثة عشرة بان البحث ينتقل من الكلمات إلى الأشياء، ومن النتائج إلى الأسباب، ومن الأسباب إلى النتائج، ومن الأجزاء إلى الكل، أو إلى الأجزاء الأخرى، فهو يخترق كل هذه الأشياء في آخر المطاف، مما يجعل فلسفة ما هو بسيط، منفتحة على متاهتها الخاصة (son propre labyrinthe). (وسنتحدث خارج هذه الجلسة عن المنهج والمتاهة لدى ديكارت وعن الخيط الموجه لديه «خيط أريان» (fil d'Ariane)):

> «نقول، إن البحث ينتقل من الكلمات إلى الأشياء، كلما كانت الصعوبة كامنة داخل غموض

> العبارة. ولا تربط هذه المجموعة بذاتها فقط كل الألغاز، مثل لغز أبي الهول (Sphinx)، بخصوص الحيوان الذي يمشي في البداية على أربع، ثم على قدمين، ثم على ثلاثة في النهاية (. . .) بل تربطها أيضاً بأغلب المسائل التي تثير تعارضات بين العلماء، لأن الأمر يتعلق دوماً تقريباً بمسألة كلمات (. . .) وتبرز مسائل الكلمات مراراً وتكراراً، إلى درجة أنه لو اتفق الفلاسفة دوماً حول معنى الألفاظ، لاختفت كل التعارضات تقريباً»[19].

ونلاحظ حذر ديكارت هنا، فهو يقول «دوماً تقريباً» و«أغلب المسائل»، فهناك اقتصاد أو مبدأ اقتصاد يوجه منذ **القواعد** كلاًّ من سهولة الرياضيات وسهولة لغة غير ملتبسة، وفي ما وراء اللغة، سهولة نسق تدويني يقتصد على الكثير من الكلمات التي يمكنها أن تكون غامضة. والقيام باقتصاد الكلمات، عبارة واردة في القاعدة الرابعة عشرة، فكيف نشير إلى ما لا يستْرعي الانتباه المباشر للفكر، مع كونه ضرورياً للوصول إلى نتيجة؟ كيف نخدم الذاكرة من دون التعرض للمخاطر بسبب ضعفها ذاته؟ يجب أن نستخدم «علامات مقتضبة» (per brevissimas notas) باقتصاد دوماً. ولأن الذاكرة قابلة لأن تضعف (Labile) فإنه يتعين توفير مجهودها، ذلك أن الفن ((ars) باللاتينية) قد ابتكر في ظرف ملائم (aptissime) استعمال الكتابة (Scribendi usum). وبتسليمنا هذه التدوينات الاقتصادية للورق وللميثاق (in charta) حررنا الفكر ليقوم بحركته الخاصة. لكن هناك احتياطات يجب أخذها بعين الاعتبار مثل: الاحتفاظ في كل مرة

(19) المصدر نفسه، ص 161-162.

بعلامة واحدة واعتباطية لكل وحدة وبالنسبة إلى كل واحد، حيث يخصص عنصر ذري (élément atomique) لكل عنصر ذري آخر. وما يتعين اعتباره كواحد لحل مشكلة ما، يمكن أن يشار إليه بالعلامة الوحيدة. وستصاغ هذه الأخيرة، كما ستكون مصطنعة ومبتكرة واعتباطية، ومن هنا ضرورة اللجوء إلى نوع من الخيال المحكي إن لم نقل الروائي في ابتكار هذه الكتابة المصطنعة (per unicam notam designabimus quae fingi potest ad libitum)، وبعد تقديم بعض الأمثلة (حروف أبجدية وأعداد) سيتابع ديكارت قائلاً: «بواسطة هذا النسق لن نقوم فقط باقتصاد عدد كبير من الكلمات، بل سنبرز أيضاً وهذا هو الأساسي، الصعوبة القائمة بشكل خالص ونقي، بحيث لا نهمل أي شيء مفيد ولن نجد أي شيء زائد عن الحاجة، مما يمكن أن يسيطر من دون جدوى، على قدرة العقل الذي يريد الإحاطة بعدة أشياء في الوقت نفسه»[20].

ولربما فهمنا الآن بشكل أفضل الاستقبالَ المتأثر والمتحفظ والمتسرع والغيور بعض الشيء، الذي خصه ديكارت سنة 1629 لمشروع هاردي حول اللغة الجديدة، بعد تحريره لمؤلف **القواعد**، فقد اعتبر المشروع «رائعاً»، لكنه ضاعف من اعتراضاته على ما أقره هاردي - الذي لا نعرف عنه شيئاً - من ضرورة «تثمين المخدر» (وهذا نموذج آخر لشخص يقترح تقنية جديدة للغة أو الكتابة ويتهم بإدخال المخدر إلى الثقافة)[21]، وأيضاً «من أجل الإشادة بسلعته» أو «إصلاح عيب ما».

سيؤاخذ ديكارت هاردي على عدم فهمه بأن اللغة المبحوث عنها

(20) المصدر نفسه، ص 186.

(21) Jacques Derrida, «La pharmacie de Platon,» dans: Jacques Derrida, *La dissémination* (Paris: Editions du Seuil, 1972), pp. 69 sq.

يجب أن تكون تابعة «للفلسفة الحقة». وسيعرض بالمقابل مشروعه الخاص حول اللغة الكونية، وهو المشروع الذي سيقول عنه، إنه لا يمكن أن يقترح إلا في عالم الروايات. وهكذا، نجد أنفسنا أمام رسالة حول رواية اللغة أو حول لغة الروايات، إن لم نقل اللغة الروائية. وهي بمثابة مدخل إلى فلسفة اللغة التي ستقترح في ما بعد في **الخطاب**. (وسنحاول عند تحليل هذا الأخير في جلسة أخرى، توضيح رهان الكوجيتو كفعل للتفكير وكفعل للكلام (speech act)).

سيعلن ديكارت منذ الفقرة الأولى ومن دون مواربة بأنه إذا كان المقترح يبدو له «رائعاً»، فإنه بالمقابل، يشعر بالخيبة عندما يتأمله عن قرب. وبهذا المقتضى، ستتبلور دعامة نقده، ففي كل لغة، يوجد شيئان للتعلم، وهما التركيب والدلالة، أو بحسب تعبير ديكارت، المستعار من التقليد الأكثر متانة (والأكثر إشكالية أيضاً) «دلالة الكلمات والنحو»، فهاردي لم يقترح أي شيء جديد أو مرض، على هذه المستويات، أما بخصوص «دلالة الكلمات»، فقد سخر ديكارت من المقترح الرابع لهادري الذي استوجب اللجوء إلى المعجم لشرح معاني الكلمات وصياغة اللغة (Lingum illam interpretari dictionario)، «وهو ما يمكن لأي شخص مطلع على اللغات أن يفعله من دونه، داخل كل اللغات المشتركة»[22]. وإذا كان المطلوب هو صياغة لغة يتم تعلمها عبر البحث عن معنى الكلمات بالمعجم، فإن ذلك سيصدق على كل اللغات، بما فيها اللغة الصينية. وإذا ما عجز البعض عن القيام بذلك، فإن السبب يرجع إلى صعوبة النحو: «وأعتقد بأن هذا هو سر الرجل». ومع ذلك، فإن الأمر سيكون سهلاً حسب ديكارت، حالما نقوم بصياغة أو تشكيل لغة مبسطة تماماً، تتوافر على صرف واحد وإعراب (déclinaison)

(22) Descartes, *Oeuvres et lettres*, p. 911.

واحد وبناء واحد للكلمات، من دون مفردات ناقصة وغير قياسية (irréguliers)، «وهي أمور نابعة من فساد الاستعمال»[23].

وسيتطلب هذا الأمر من ديكارت تأويلاً لبنية ولتاريخ اللغة ولعملية انحطاطها. كما ترتبط هذه العملية ـ وبشكل عرضي ـ بالاستعمال التاريخي وليس بالماهية الأصلية للغة المحلية. وبذلك يتخذ الانحطاط شكل تعقيد من دون فائدة وصبغة شذوذ بالنسبة إلى انتظام أو لبساطة أصلية يتعين إقرارها من جديد. وكما هو الشأن في لغة هاردي الجديدة (صرف واحد وإعراب واحد وبناء واحد للكلمات، ومن دون مفردات ناقصة وغير قياسية)، فإن تغير حركة الأسماء والأفعال تتم فقط بواسطة الزوائد (affixes)، قبل أو بعد «الكلمات الأصلية». ويتعين معرفة ما إذا كانت صيغة «الكلمات الأصلية» الباسكالية (pascaliennes) المألوفة موجودة لدى هاردي أم فقط في رسالة ديكارت، فالأمر يتعلق بكلمة لا تتفكك وحدة دلالتها ولا تتحول. إنها عبارة عن عناصر بسيطة وأصلية ونقط وقف للتحليل. ويبدو أن ديكارت تبنى الفرضية التي مفادها أن مثل هذه الكلمات موجودة في كل اللغات، فكما أن مشروعه حول اللغة الكونية (الممكنة/ المستحيلة الصادقة والخيالية، يفترض أفكاراً بسيطة، فإنه يبدو من البديهي أن تتطابق معها «الكلمات الأصلية»).
إن اللغة الكونية لديكارت التي سنعود إليها في ما بعد، ستتأسس انطلاقاً من هذه الكلمات الأصلية. أما الآن، فالمطلوب هو إدانة هاردي، ليس بسبب ما قد يلاقيه من صعوبات أو اعتراضات، بل بسبب تفاهة وسهولة قوله! فإذا ما توفرنا على معجم جديد وعلى نحو مبسط «فإننا لن نتعجب من تعلم العقول المبتذلة، في أقل من

(23) المصدر نفسه، ص 912.

ست ساعات كيفية التعامل مع هذه اللغة بمساعدة المعجم موضوع الاقتراح الأول».

إلى حد الآن، لا يؤاخذ ديكارت هاردي سوى على أمر واحد وهو، التفاهة المفرطة لابتكاره، فقد ابتكر الخيط الذي يقطع الزبدة! وفي الحقيقة، فإننا نحس هنا بسوء نية ممزوجة بالحسد أو بالحقد، فبعدما سخر من سهولة الابتكار، اعترف بشكل مفارق، بصعوبة قبول أو استعمال هذه اللغة الجديدة. وقبل بسط الصعوبة العملية لهذه السهولة النظرية، غربل ديكارت بعض الأفكار الخبيثة حول الخطاب الإشهاري إلى حد ما، الذي أحاط به هاردي منتوجاً فلسفيّاً رديئاً «لتثمين مخدره» أو «الإشادة بسلعته». وتعبر هذه الصيغ بعمق عن حقد ديكارت أكثر مما تعبر عما يدعي الحديث عنه وهذا وضع مألوف. و«لتثمين مخدره»، اقترح هاردي ـ وهذا هو الاقتراح الثاني الذي يبدو لي مهمّاً في مبدئه ـ اعتبار كل اللغات كلهجات، بعد معرفة هذه اللغة الجديدة.

سيتم إذن التظاهر باعتبار اللغات الطبيعية لغاتٍ فرعية تاريخية (sous-langues historiques)، كلغات مشتقة جينيالوجياً من هذه اللغة الكونية المصطنعة والمبتكرة أو التي أعيد ابتكارها. وستصبح هذه اللغة، بشكل متخيل، لغة أصلية أعيد تشكيلها، وبذلك سنكون أمام رواية للغة. إن هذه الراوية تشبه، مع اختلاف بسيط ـ يشعر ديكارت إزاءه بالغيرة ـ الرواية التي تصورها كبديل. وهذا الاختلاف البسيط ليس هيناً، بل سيدعوه «فلسفة حقيقية»، وإن كان غير متأكد من حمله لكل الأصالة المطلوبة ـ كما هو الشأن لاحقاً مع صيغة «أنا أفكر إذن أنا موجود» ضد البنوة الأوغسطينية (filiation augustinienne) المتزامنة مع موت أبيه أو مع الحجة الأنطولوجية ضد برهان أنسليم (preuve anselmnienne) على وجود الله ـ ذلك أن حسد ديكارت يهم ابتكار الخاصية الأصلية ذاتها وهذه اللغة التي

يزعم هاردي أنها أصلية أبوية أو لغة أم بشكل قصي، فاتهام مبتكر هذه اللغة «بتثمين مخدره»، هو قذف للسموم مثير للاندهاش، خصوصاً ضمن نقاش فلسفي يفترض أن يكون رزيناً، علماً بأن المتهم لا يوجد هنا، مادام المخاطب هو الأب مارسين كوسيط. وما يجب قوله كلما اتخذ الاعتراض الفلسفي شكلاً عنيفاً متمثلاً في التنديد والوشاية، هو أن الرهان خطير، ويجب أن نستحضر هذا الأمر دائماً، فما هو الجانب الذي أثر في ديكارت؟ لنقرأ النص الآتي، مع الإشارة إلى أن المثال الوحيد الذي وجده بالصدفة خلال تلميحاته القاسية من أجل دعم سخريته، هو الحب وفعل أحب (aimer, amare, philein):

«بخصوص الاقتراح الثاني وهو: انطلاقاً من معرفة لغة ما، نصل إلى معرفة كل اللهجات (cognita hac lingua, caeteras omnes ut eius dialectos cognoscere)، فإن الهدف هو تثمين المخدر، لأنه لا يحدد الفترة الزمنية التي تمكن من معرفة هذه اللهجات، بل يدعو فقط إلى اعتبارها تابعة للغة الجديدة، فمادامت هذه الأخيرة لا تتضمن جوانب شاذة على مستوى نحوها كما هو الشأن في اللغات الأخرى، فإنها تعتبر بمثابة أصل لها. وفضلاً عن ذلك، من الممكن بالنسبة إلى الكلمات الأصلية، استعمال المعجم وتوظيف الكلمات المستخدمة في اللغات الأخرى، كما هو الحال في المترادفات. وعلى سبيل المثال، لتحديد معنى الحب، سيتم الرجوع إلى فعل أحب (aimer)، (amare)، (philein)... إلخ، فالفرنسي الذي يضيف الزائدة (affixe) المميزة لاسم المعنى (nom substantive)، إلى فعل أحب (aimer)

سيحصل على كلمة حب (amour). وينطبق الشيء نفسه على اليوناني بالنسبة إلى كلمة (philein) وقس على ذلك جميع اللغات الأخرى. والنتيجة هي أن الاقتراح السادس سهل الفهم ويتعلق بابتكار الكتابة (scripturam invenire)، لأنه بوضعه رقماً واحداً خاصاً بكل من (aimer)، (amare)، (philein) (أحب)، وبكل مرادفاتها، سيؤول المؤلف المكتوب بهذه الأحرف من طرف كل المتوفرين على هذا المعجم[24].

إن ديكارت يحتاط من كلمة «سر» (arcanum) المستعملة من طرف هاردي «للإشادة بسلعته»، لأنه يميل إلى فلسفة من دون أسرار. وحالما تظهر له هذه الكلمة «في أي مقترح»، خصوصاً باللاتينية، «فإنه يكوِّن فكرة سيئة عنها». لكن سوء نيته سيعتمد على حجة أخرى، وهي المسماة بحجة القدر (argument du chaudron) («فالقدر الذي أرجعته لك ما زال جديداً، وحينما أعرتني القدر كان مليئاً بالثقوب، ثم إنك لم تعرني قدراً أبداً»)، فهو يتهم المبتكر المزعوم بالإشارة فقط إلى شبه سر تحت اسم (Arcanum)، وهذه وصفة يسهل تعملها. هكذا إذن، تصبح السهولة ذنباً. وسيحاول ديكارت في القسم الثاني من مرافعته، البرهنة على أن هذا الابتكار السهل جداً، صعب التحقق رغم أن هاردي ادّعى أن بإمكانه تعليمه في ست ساعات. وسيتظاهر بقبول الفكرة التي مفادها أن هذا الابتكار سيكون مفيداً للجمهور «شريطة أن يتفق كل الناس على استعماله، مع التخلي عن ضررين كبيرين محتملين. وهذان الضرران ليسا من طبيعة لسانية فحسب، بل هما أيضاً من طبيعة تاريخية واجتماعية، فهل من حقنا القيام بهذا التمييز؟

---

(24) المصدر نفسه، ص 912.

فمن جهة، تتعود الشعوب على أصوات (sons) لغتها ولا تتحمل أصوات اللغات الأخرى، فما هو سهل وممتع في الفرنسية يصبح خشناً وغير محتمل في الألمانية. وإذا ما نجحنا على أكثر تقدير، في تفادي هذا الضرر بالنسبة إلى لغة أو لغتين، فإن اللغة الكونية لن تكون صالحة إلا لبلد واحد، «ولسنا في حاجة لتعلم لغة جديدة كي يتحدث بها الفرنسيون وحدهم»، فهل هذه مفارقة أخرى؟ هل هذا تنديد آخر؟ إن ديكارت يدين هذه اليوتوبيا، لكنه سيعرض يوتوبيا أخرى، من دون مواربة في ما بعد. وفي حالة هاردي، لن يكون هناك أي تنافر في اعتبار مقاومة العادات راجعة إلى كون اللغة الجديدة غير فلسفية تقريباً.

بالمقابل، فإن لغة ديكارت الجديدة ستواجه مقاومة لأنها تريد أن تكون فلسفية مثلما أن «روايته» تريد أن تكون رواية فلسفية.

ومن جهة أخرى، وهذا هو الضرر العملي الثاني، ستكون هناك صعوبة في تعلم كلمات هذه اللغة الجديدة. ويهمنا التفسير هنا، لأنه يتعلق بالعنصر الجذاب الوحيد داخل المشروع حسب ديكارت، ونقصد بذلك نظام التدوين الخطي (notation graphique) والكتابة بدل اللغة الكونية. وسيتخذ ديكات هذا الأمر ذريعة ليقدم مشروعه المتعلق باللغة والكتابة الكونيتين، وهو ما قد نجرؤ على تسميته بـ «منهجه الكبير»، فليس هناك أي مشكل في تعلم الكلمات الأصلية داخل اللغة الأم، فكل واحد يعرفها أو يتحملها من دون عناء. لكنه لن يفهم إلا من طرف مواطنيه، اللهم إذا ما استعان المخاطب الغريب بالمعجم وهذا أمر غير ملائم، لأنه لا أحد يريد تعلم الكلمات الأصلية لكل اللغات. ومن الممكن أن يكون اللجوء إلى الكتابة هو الحل، وهذه الحجة هي التي ستسمح لديكارت بالاعتراف بالفائدة الوحيدة لابتكار «لغة كونية»، والمتمثلة في إمكانية إقرار

خاصية كونية، عبر طبع معجم ضخم لكل اللغات بأحرف مشتركة، بالنسبة إلى كل كلمة أصلية. وعادة ما ندعو هذه الحروف بشكل يشوبه بعض الغموض «بالعلامات الكتابية، المعبرة عن فكرة (idéographiques). غير أن ديكارت لن يستعمل هذه الكلمة، فهو لن يشير إلى أصوات أو مقاطع (syllabes)، بل إلى مفاهيم ووحدات دلالية. ومثال هذه الكتابة المعبرة عن فكرة ما هو الحب مرة أخرى: «إن الكتابة هي الفائدة التي يمكن أن نجنيها والتي يمكن «توقع نجاحها»، وأقصد بذلك أنه يجب طبع معجم لكل اللغات التي يتعين فهمها ووضع حروف مشتركة بالنسبة إلى كل كلمة أصلية تستجيب للمعنى وليس للمقاطع. وكمثال على ذلك، وضع حروف مشتركة بالنسبة إلى كل من (philein)، (amare)، (aimer) (أحب)، طبعاً فإن الأشخاص المتوفرين على هذا المعجم والعارفين بنحوه، بإمكانهم في أثناء البحث في هذه الحروف تأويل ما هو مكتوب وإرجاعه إلى لغتهم». إن ديكارت يظل حذراً، فهو لا يستبعد محدودية تفكيك الرموز فقط (لأن الابتكار في حد ذاته هو نص يتعين تفكيك رموزه، ولا يعلن ديكارت عن استعداده لذلك، إلا من خلال رسالة وعبر تأويل هو نفسه في حاجة إلى تأويل)، بل يتوقع ألا تكون هذه التقنية الجديدة مفيدة إلا «لقراءة أسرار التنزيلات»، أما بخصوص الاستعمالات الأخرى، فإنها تبقى صعبة. وهذه الإشارة إلى الأسرار والتنزيلات تعني أنشطة وفعاليات العصر المتعلقة بالكتابات السرية الجديدة ولأنني لا أستطيع بسط القول في ذلك هنا، فإنني أسمح لنفسي بإحالتكم على المراجع التي اعتمدتها في مؤلَّفي **علم الكتابة**[(25)] (*De la grammatologie*).

Jacques Derrida, *De la Grammatologie* (Paris: Edtions de Minuit, 1967), (25) chap. 2.

وفي ما وراء هذا النقد، ما هو مقترح ديكارت المضاد؟ إن الأمر يتعلق بمنهج يؤسس لكلمات أصلية ولحروف مقابلة لها، فهناك تأسيس بالمعنى الضيق للكلمة. ويمكن لهذا المنهج ولهذا الذكاء الاصطناعي ولآلة الترجمة هذه، كلغة وككتابة، أن تعلم في وقت وجيز، فمحركها الأساسي وجِدَّتُها أو كونيتها وسهولتها الاقتصادية تشكل مبدأ الترتيب ووسيلته. ونجد هنا مرة أخرى، تحديداً للفظة (odos) كطريق أو كمعبر. إن الأمر يتعلق «بترتيب لكل الأفكار التي تندرج في إطار الفكر الإنساني». وسيتأسس ترتيب وبنية هذه العلامات (اللسانية والخطية) على ترتيب المعنى والفكر، فهو ترتيب كوني وبسيط تضمنه المماثلة مع الرياضيات، وتحديداً مع علم الحساب (arithmétique)، «فمثلما يوجد ترتيب طبيعي بين الأعداد، وبما أن بإمكاننا أن نتعلم في يوم واحد تسمية كل الأعداد إلى ما لا نهاية وكتابتها بلغة مجهولة، أي بما لا نهاية له من الكلمات المختلفة، فإنه باستطاعتنا أيضاً أن نفعل الشيء نفسه بكل الكلمات الضرورية، للتعبير عن كل الأشياء التي ترد على عقل الإنسان. وإذا ما تقرر ذلك، فإنني لن أشك في تداول هذه اللغة بين الناس، لأن العديد منهم لن يحتاجوا إلى أكثر من خمسة أو ستة أيام لكي يتفاهموا مع الآخرين بواسطتها»[26].

إن هاردي لم يفكر في ذلك ولم يقم كفيلسوف بالتفكير في هذا الترتيب، أي بالتفكير بانتظام في علاقة التبعية الحقيقية بين هذه اللغة الجديدة والفلسفة «الحقيقية» التي تسمح لوحدها «بإحصاء كل أفكار الناس» والتمييز بينها في وضوحها وبساطتها. وذلك هو السر الوحيد (arcanum)، سر المنهج واللغة الذي يسمح باكتساب «العلم الجيد». لكن، بعد أن أشاد بإمكانية هذه اللغة وبضرورتها وخصوصاً

(26) Descartes, *Oeuvres et lettres*, p. 914.

بسهولتها، إذا به يستنتج في رمشة عين كارثية بأنه من المستحيل تطبيق هذا الأمر. وإليكم الخلاصة التي توصل إليها:

«وإذا ما فسر أحدهم الأفكار البسيطة المتواجدة بمخيلة الناس والتي تشكل كل ما يفكرون فيه وتم تلقي ذلك من طرف الجميع، فإنني آمل في وجود لغة كونية سهلة التعلم والنطق والكتابة، وبالأساس لغة تساعد على الحكم وعلى التمييز بين الأشياء وعلى العصمة من الأخطاء، كمقابل للكلمات المتوفرة لدينا والتي تتضمن معاني غامضة تعود عليها العقل البشري منذ مدة، لأنه لا يفهم الأشياء في كمالها. والحال، أنني اعتبر هذه اللغة ممكنة وأنه باستطاعتنا إيجاد العلم الخاص بها، حيث يتمكن القرويون من الحكم على حقيقة الأشياء، بشكل أفضل مما يقوم به الفلاسفة حالياً، لكن علينا أن نقطع رجاءنا في إمكانية استخدامها يوماً ما، لأن ذلك يقتضي تغييرات كبيرة في نظام الأشياء، ويجب أن يكون العالم كله عبارة عن جنة أرضية، وهو ما لا يمكن اقتراحه إلا في عالم الروايات»[27].

هكذا وبشكل مفاجئ، أصبح عالم الروايات هو عالم «العلم الجيد» حيث تسود الفلسفة من دون منازع وتكون اعتباطية العلامة والعقلانية التقنية ـ العلمية بمثابة قانون، أي قانون اللغة والكتابة بالدرجة الأولى.

وتشبه خريطة هذا العالم الروائي إلى حد ما، وإن كانت لا

(27) المصدر نفسه، ص 915.

تتداخل معها، خريطة العقلانية المنهجية، بمعنى النظام والطريق التي أصبحت منهجاً. وأنا أؤكد على اعتباطية العلامة هنا، فعلى الرغم من عدم تسميتها، إلا أنها تدعم منطق الرسالة برمته، وعلى الخصوص الرسالة الموالية إلى مارسين بتاريخ 18 كانون الأول/ ديسمبر 1629، التي تميز بين ضربين من الكونية الدلالية، فمن جهة، هناك كونية اللغة الطبيعية بشكل مطلق، ومن جهة أخرى هناك كونية السنن المصطنع كلية والمشيد بطريقة اعتباطية. وهما معاً معقولتان بشكل فوري أو غير فوري. وستنتظم هذه السيميوتيقا وفق التقابل بين الطبيعة والفن، بين الفيزيس (physis) والتخني (tekhnè)، «فالأصوات الصادرة عنا عندما نصرخ أو نضحك، متشابهة في كل اللغات. لكن عندما أرى السماء أو الأرض، فإنني لا أكون ملزماً بتسميتها بطريقة بدل أخرى، وأعتقد أن التسمية ستكون واحدة عندما نتوفر على عدالة أصلية»[28]، فالاختلاف البنيوي بين اللغة الطبيعية بشكل مطلق (والتي يجب تمييزها عن «اللغة الطبيعية» بحصر المعنى) واللغة المصطنعة كلية، يظل غير قابل للتجاوز. وبما أن اللغة المسماة طبيعية والمكونة من كلمات وأسماء، مؤسسة على اعتباطية العلامة، فإنها لن تكون طبيعية أبداً، بمعنى الخاصية الطبيعية (naturalité) للصراخ والضحك، التي تتجاوز حسب ديكارت كل الحدود الوطنية.

إن «اللغة الطبيعية» تتموقع بين الكونيتين. والحال أن القرويين، شأن الفلاسفة الواقعيين (المتميزين عن فيلسوف الفلسفة الحقيقية)، يتكلمون هذه اللغة العقلانية الجديدة «والتي يمكنهم (أي القرويون) الحكم بواسطتها على حقيقة الأشياء، أفضل مما يقوم به الفلاسفة حالياً»، فهم غير مخاطين ولا مخدوعين بمعارف زائفة أو بفكرة مغلوطة عن العلم. ومع ذلك، فإن لدى القرويين والفلاسفة حالياً ـ

(28) Descartes, *Oeuvres philosophiques*, tome 1, p. 234.

ويمكننا أن نضيف إليهم ضعاف العقول والنساء - سلوكاً مألوفاً ومحافظاً ومشتركاً تجاه هذه اللغة الطبيعية، حيث أنهم يرفضون دوماً تغيير نظام الأشياء لإقرار نظام الأفكار، بمعنى أنهم يرفضون الجنة الأرضية أو عالم الروايات.

ونحن نشعر هنا بتطابق هذا النظام السيء للأشياء مع حتمية السقوط، فقد طردتنا خطيئة أصلية من الجنة وفرضت علينا لغة طبيعية، ليست خالصة تماماً ولن تكون أبداً مصطنعة بشكل خالص. وستكون الرواية وعالم الروايات بمثابة لغة الجنة قبل السقوط؟

وهذه أسطورة لغة خالصة في هذا الزمن (in illo tempore)، لغة طبيعية خالصة أو مصطنعة بشكل خالص، وهو ما يؤدي إلى نفس النتيجة فاللغة الفردوسية (langue paradisiaque) ولغة المنهج تشتركان في الشفافية الكونية، بحيث لن تبقى هناك رغبة في المنهج. وبينهما، هناك المنهج الذي يتعين بناؤه وهناك التاريخ. وهذا الأخير لا يكتب كرواية، لأن الرواية لا تعكس قصة حقيقية، فالخيال الفلسفي قريب من العقلانية الخالصة، لأنه يحلم بلغة خالصة هي الفلسفة الحقيقية. ويجب الآن الذهاب بعيداً، أو تدقيق تاريخ الرواية، وكلمة «رواية»، والجنس الأدبي المسمى كذلك، والعلاقة بين البلاغة والرواية، قبل وخلال فترة الخطاب الديكارتي[29].

---

(29) Roger Dragonetti, *La vie de la lettre au Moyen âge: Le conte du Graal* (Paris: Editions du Seuil, 1980), voir notamment le chapitre «rhétorique et roman».

الرقابة، الحرية والعقل في رحاب الجامعة[1]

نريد في هذا العرض، المرور عبر خط مائل يسمح لنا بالإحاطة الشمولية بحقبة وبمجال تاريخي محددين. ويتعلق الأمر بإبراز بعض نقاط الارتكاز الدالة لقياس التحول الطارئ على الإشكالية المطروحة. وهو ما سيدعونا إلى القيام باختبارات ومجازفات استراتيجية.

سنجازف إذن بالقفز بين لحظتين هامتين قامت عليهما البنيات المؤسساتية للفلسفة بأوروبا. وقد كان ديكارت (Descartes) بالنسبة إلينا كما هو معلوم، نموذجاً للفيلسوف الذي عمل على تبرير مواقفه ونناقش مختلف الهيئات المؤسساتية، لكن ليس كفيلسوف مدرس، أي كأستاذ موظف بجامعة الدولة. ومما لا شك فيه، أن ديكارت قد طرح أسئلة بيداغوجية وحلل بلاغة ولغة «العرض» لكن من دون أن يعالج وضعية التعليم الفلسفي المنظم من طرف الدولة التي عينت مدرسين لهذه المهمة معتبرة إياهم خداماً لها.

(1) صـــــدر فـــــي: *Texte,* no. 4 (1985). Traduction/ textualité - Text/ Translability. Toronto; Trinity College.

غير أن الوضع سيتغير عند نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، في كل أرجاء أوروبا. وهذا الوضع الجديد هو الذي يهمنا بالأساس، ونقصد به شرط الفلسفة داخل جامعة الدولة وصورة الفيلسوف الموظف في هذا الإطار. طبعاً، فإن مثل هذا التحول لا يمكن أن يتم خارج الخطاب الفلسفي ذاته ولا بمعزل عن إجراءاته ومضمونه. ونحن بوقوفنا على بعض العلامات البارزة، بدءاً بالصورة الكَنْتية لهذا الوضع الجديد، لن نعزل الاعتبارات المسماة «خارجية» عن تحليل المضمون.

وإذن، فإننا سنصرح دون مواربة، بنقطة الانطلاق وبالخيط الناظم الذي جازفنا باختياره، ألا وهو سؤال الرقابة الذي يمكن أن يطرح ضمن علاقة الجامعة بالعقل. هكذا، سنتحدث عن الرقابة كمؤسسة وأيضاً باعتبارها خارج المؤسسة، داخل الجامعة أو على تخومها وأيضاً كسلطة أكاديمية أو كسلطة للدولة. وإذا ما بسطنا السؤال في بعده الواسع، فإنه من الممكن أن يتخذ صبغة مفارقة على الشكل التالي: هل يمكن أن يخضع العقل للرقابة؟ وهل من اللازم أن يخضع لها؟ وهل يمكنه بدوره أن يمارس الرقابة على الآخر وعلى ذاته؟ هل بإمكانه إيجاد مبررات جيدة أو سيئة للرقابة؟ وباختصار ماهي الرقابة كسؤال نابع من العقل؟

لقد حاول كَنْت في مؤلَّفه **صراع الكليات**[2] (*conflit des facultés*) تبرير (begründen) وضعية قائمة وتأسيس مبرراتها بطريقة نقدية واضحة، سنحاول التذكير بها بشكل موجز. إن الأمر يتعلق بموت ملك، وكأن قوة القانون أو عودته بقوة، تقتضيان دائماً موت

(2) Immanuel Kant, *Le conflit des facultés*, traduction par J. Gibelin (Paris: Vrin, 1973).

الملك، ففي سنة 1786 توفي العاهل الليبرالي فريدريك الثاني ليخلفه فريدريك غيوم الثاني. وقد اقترنت الحملة ضد أنصار التنوير (Aufklärung) بوزيره فولنر (Woellner). وفي شهر تموز/ يوليو من سنة 1788 تم إصدار منشور حول التدين، يمنع كل ما من شأنه معارضة الديانة الرسمية، وأنشئت إثر ذلك الرقابة ببرلين. وفي شهر كانون الأول/ ديسمبر من السنة نفسها (1788) ظهر قانون ضد حرية الصحافة. وبعد قيام الثورة الفرنسية، وتحديداً سنة 1792 أنشئت لجنة للرقابة، وهي التي ستمنع في شهر حزيران/ يونيو من نفس السنة إصدار الجزء الثاني من مؤلَّف كَنْت **الدين في حدود العقل**[3] (*La religion dans les limites de la simple raison*). طبعاً سيوجه هذا الأخير احتجاجاً إلى كلية اللاهوت بكونيغسبورغ ثم إلى كلية الآداب بإيينا (Iéna) التي سيسمح عميدها بطبع الكتاب. غير أن كَنْت سيتلقى إثر إصدار مؤلفه سنة 1793 توبيخاً من الملك نفسه، وهو ما دفعه إلى كتابة رد وتبرير لموقفه في مقدمة كتابه **صراع الكليات**[4] (*Le conflit des facultés*).

وبالنسبة إليه، فإن الحق في الرقابة وسلطة إقرار ما الذي يتعين إخضاعه لها، موكلان إلى اختصاصيين في علم اللاهوت وإلى لاهوتيين رسميين معينين من طرف الدولة، فهم الحاملون الشرعيون للمعرفة المعترف بها، وهم المؤهلون للبث في ما يوافق وما يعارض الديانة الرسمية. ولنكون فكرة عن توزيع المهام وعن الانقسامات

(3) Immanuel Kant, *La religion dans les limites de la simple raison*, traduction par J. Gibelin (Paris: Vrin, 1952).

(4) انظر المقالة: Jacques Derrida, «Mochlos, ou le conflit des facultés,» *Philosophie*, no. 2 (avril 1984), pp. 21 -53, [voir dans ce volume, p. 435.].

النقدية والحدود المتصارعة والتباينات الداخلية التي تخترق المجال الذي نعالجه، يتعين علينا إبراز الحيرة التي ستنتاب عالم اللاهوت، حسب كَنْت، عندما يقوم بوظيفتين ففي مقدمة الطبعة الأولى من مؤلَّف **الدين في حدود العقل** (*La religion dans les limites de la simple raison*) (سنة 1793)، سيتحدث كَنْت عن ضرورة ومشروعية الرقابة، فالقداسة العقلانية للقانون الأخلاقي يجب أن تكون مجالاً «لأكبر احترام» (Der größten Achtung)، إلى درجة العبادة، فهي تتوجه نحو أسمى علة محددة لهذه القوانين. والحال، أن ما هو أكثر سمواً، يصيبه الانحطاط (Verkleinert sich) حينما تتناوله أيادي البشر، أي الكائنات الفانية. لذلك، يجب أن نضيف قوانين الإكراه (Zwangsgesetze) إلى الاحترام الحر للقانون الأخلاقي، وهو الاحترام الأصيل والوحيد. يجب التكيف مع النقد المتوفر على القوة والمقصود به الرقابة. غير أن عالم اللاهوت الذي يمارس الرقابة على الكتب (Der Bücher richtende Theolog) يمكن أن يعين ويوضع ويكلف (angestellt) ويوظف وينال أجرته من طرف الدولة، باتفاق مع الكنيسة، وبذلك فهو يقوم بوظيفتين من أجل تحقيق غايتين، فبإمكان نفس الشخص الانتماء إلى مؤسستين، أي أن يعين كرقيب من منطلق أنه رجل دين يهتم بخلاص الأرواح (Heil der Seelen) أو من منطلق أنه عالم (Gelehrter) يهتم بخلاص العلوم (Heil der Wissenschaften). ونحن نفترض على الفور بأن الخلاصين غير متلائمين، فباعتباره عالما مكلفاً بخلاص العلوم، فإن هذا اللاهوتي ينتمي في الواقع (أي خلال تلك الفترة) إلى مؤسسة عمومية، عهد إليها كجامعة، بتدريس كل العلوم. ولن تضر الرقابة الممارسة داخل هذه المؤسسة، العلوم والحقيقة كما هي متداولة بالجامعة بشكل حر. ونذكر هنا، بأن الضامن والحارس للحقيقة بالنسبة إلى جميع الكليات

(العليا والسفلى)(*) هو الفيلسوف الذي يحظى بحق ممارستها (أو يجب عليه ممارستها) في المجال الداخلي للمؤسسة الجامعية. وهكذا، فإن عالم اللاهوت المكلف بخلاص الأرواح سيكون متميزاً، حتى ولو تعلق الامر بنفس الشخص عن عالم للاهوت الجامعي المكلف بخلاص العلوم. وإذا ما نحن تركنا جانباً قاعدة التمييز هذه، وتجاوزنا الحدود بين الطرفين، فإننا سنعود إلى وضعية ما قبل غاليلية، وسنعيد إنتاج ما حصل لغاليليه، حيث أن لاهوتياً مختصاً في **الكتاب المقدس**، سيتدخل في مجال العلوم (فلك، تاريخ قديم، تاريخ الأرض... إلخ) «لإذلال كبرياء العلوم ومنع دراستها».

ذلك هو الانقسام الداخلي لعالم اللاهوت المختص في **الكتاب المقدس**. لكن هناك أيضاً الانقسام الداخلي لعالم اللاهوت بشكل عام، فبإمكانه أن يكون لاهوتيّاً مختصّاً في **الكتاب المقدس** (خبيراً في ديانة وضعية ومنزلة) أو أن يكون فيلسوفاً لاهوتيّاً، أي لاهوتيّاً «عقلانيّاً».

وأريد الآن، بعد تحديد دافع الرقابة، تبرير اختياري وإلحاحي على معالجة هذا الموضوع الذي قد لا يبدو راهنا بالنسبة إلى المتأمل في العقل الجامعي الحديث. ويبدو، على الخصوص عندنا (في الغرب) بأنه لم تعد هناك رقابة بالمعنى الصارم الذي تحدثنا عنه، فالجامعيون لا تمنع خطاباتهم الشفوية أو المكتوبة من الصدور، بفعل قرار حكومي (ملكي تحديداً) وانطلاقاً من إشعار مصاغ من

(*) يقصد كَنْت بالكليات العليا وكليات للاهوت والحقوق والطب، أما الكلية السفلى فهي كلية الفلسفة، لمزيد من التفاصيل، انظر مقالتنا «الفلسفة وسؤال الديمقراطية»، ضمن هذا الملف.

طرف لجنة للمراقبة، مؤلفة من جامعيين آخرين كلفتهم الدولة بذلك. لكننا سنكون ساذجين إذا ما اعتبرنا بأن الرقابة قد اختفت، على الرغم من الإحالة على تعريف كَنْت الذي يعتبرها «نقداً متوافراً على القوة»، يمنع ويحد ويجبر الفكر المكتوب أو الكلام، على الصمت، فالذي تغير هو شكل استعمال هذه القوة ومكان وآلية تطبيقها وتوزيعها، وأيضاً تعقد وتنوع وتعدد تحديدات مسارها، فكيف لنا أن ننكرها؟ ذلك أن هناك أشياء لا يمكن أن تقال داخل الجامعة ولا حتى خارجها. هناك طرق لقول بعض الأشياء تعتبر غير شرعية وغير مسموح بها، وببساطة هناك «موضوعات» لا يمكن دراستها ولا تحليلها ولا الاشتغال عليها في بعض شعب الجامعة.

وعلى أي حال فإن الرقابة لا تتمثل في إسكات الآخر بشكل مطلق، إذ يكفيها أن تحد من مجال تفاعل المتلقين أو من عملية التبادل بشكل عام، فالرقابة توجد بمجرد أن تقوم بعض القوى المرتبطة بسلطات التقييم وببنيات رمزية، بالحد من مساحة مجال الاشتغال ومن أصداء خطاب ما أو انتشاره.

واليوم، فإن هذه العملية لا تصدر بالضرورة عن هيئة مركزية مختصة ولا عن شخص (الملك أو وزيره) ولا عن لجنة معينة رسمياً لهذا الغرض، فالرقابة الجاثمة على الجامعة أو النابعة منها(لأن الجامعة هي على الدوام، مراقبة ومصدر للرقابة)، تتم عبر شبكة متنوعة إن لم نقل متناقضة، ذلك أن سلطتها المانعة تقترن بهيئات أخرى، بمؤسسات البحث والتدريس الوطنية والدولية، بسلطة النشر، بوسائل الإعلام. . . إلخ. وعلى الرغم من كون خطاب ما غير ممنوع، فإنه قد لا يتوافر على شروط العرض والمناقشة العمومية اللامتناهية. لذا يمكننا الحديث في هذه الحالة عن تأثير الرقابة، وسيكون تحليل هذا الوضع أكثر ضرورة وصعوبة مما مضى.

لنأخذ مثالاً بهذا الشأن: عندما تقترح مؤسسة مثل المعهد الدولي للفلسفة، الذي أنشئ مؤخراً، القيام بأبحاث رائدة، لم يسبق لمؤسسات أخرى (فرنسية أو أجنبية) القيام بها أو تطويرها بما فيه الكفاية، أفلا يعني ذلك تحدياً لرقابة أو مشروعاً لرفع بعض أشكال الرقابة؟ ذلك ما يمكن أن نستشفه من خلال قراءة تقرير اللجنة المكلفة بتأسيس المعهد، فالأمر يتعلق بإعطاء الأولوية لتلك «الأشياء» التي لا يسمح بقولها أو فعلها في المؤسسات الحالية، ونقصد بذلك، مجمل الحقل المنظم الذي تحدثنا عنه، أي الحقل الجامعي وشبه الجامعي والإصدار والصحافة ووسائل الإعلام الأخرى والأنظمة الجديدة للتوثيق... إلخ، فعدم منح «الشرعية» بحسب هذا المعيار أو ذاك، وعدم توفير الوسائل لمؤسسة ما، كي تقوم بنشاطها، هو نوع من الرقابة. طبعاً، فمادام مجال «الأشياء» التي يتعين دراستها وقولها أو إنجازها، غير محدد مبدئياً، فإن عملية التحديد الناتجة عن الرقابة ستصبح أمراً ضروريّاً داخل مجال منته ومشرف على الزوال، ففي كل لحظة، توجد قوى مضطهدة، مقموعة، مبعدة، مهمشة وفي حالة قصور، وذلك بفعل أساليب عديدة من الحيل الماكرة. مثلاً، يظل كتاب لم تتعد نسخه أثناء الصدور رقم ألفين، أو كتاب غيرمترجم بمثابة وثيقة شبه سرية ومخصوصة. وعندما تقترح مؤسسة، معارضة ظاهرياً، رفع الرقابة عن المؤسسات الأخرى، فإنه من اللازم أن تحظى بفكرة منظمة، لا يمكن تطويعها، فكرة بالمعنى الكَنْتي للكلمة. وليس باستطاعة مثل هذه المؤسسة أن تنشأ وأن تكون فاعلة، إلا في إطار وضعية معينة (وبالتالي منتهية) حيث تنخرط في معاملات مع النظام القائم، أي مع جهاز الرقابة، مما ينجم عنه اختبار للقوة بين الرقيب والخاضع للرقابة، بل ينتج عنه شكل للرقابة الذاتية، فليست هناك أبداً رقابة خالصة أو زوال خالص للرقابة، وهو ما يثير الشكوك حول الصفاء

العقلاني لهذا المفهوم الذي يقترن دوماً بالعقل والحكم والقانون. ويجب أن نعلم أيضاً، بأن أي مؤسسة جديدة تهدف إلى رفع الرقابة، ستكون مطالبة ليس فقط بالسماح «للأشياء» الجديدة بأن تقال وتنجز ولكن أيضاً بالانخراط الدائم في التحليل الخطابي - المؤسساتي (تحليل الذات والآخر)، لإبراز تأثير الرقابة وعدم الشرعية بمختلف أشكالها. يجب عليها كذلك، تحليل أدوات تحليلها الخاصة. مثلاً، تحليل مفهوم الرقابة (المتقادم حالياً) أو المفهوم الذي عوضه، وهو إضفاء الشرعية (أو عدم إضفائها) والذي يجد مصدره تحديداً في تاريخ الفكر السوسيولوجي والسياسي، كما هو الشأن مع ماكس فيبر (Max Weber)، فهو يتضمن داخل بنيته المفهومية، حدوده الخاصة ونتائج ممارسته الرقابية، إذ من أين يستمد مفهوم إضفاء الشرعية شرعيته؟ إن مفهومي الرقابة وإضفاء الشرعية يتضمنان عوائق نظرية وعملية، وذلك راجع إلى طبيعة الحقل الذي استوردا منه. ويمكننا القول دون مواربة بأن عملية الاستيراد تمت قبليّاً، علما بأن هذا الحقل لا يندرج ضمن اختصاصنا. وللشروع، بكل تواضع، في مثل هذا العمل، أعتقد أنه من الضروري الرجوع إلى تحديد كَنْت للمفهوم الفلسفي للرقابة.

وأريد هنا التذكير بالنقط الأساسية لهذا التحديد، فإمكانية الرقابة وضرورتها ومشروعيتها أيضاً تبرز حينما تتدخل المؤسسة وتتوسط بين العقل الخالص في أسمى أشكاله، أي العقل الخالص العملي، وبين القوة الموجودة تحت تصرف الدولة. ومن الممكن القول إن المؤسسة لا تستعمل ولا تخضع للرقابة، لسبب بسيط هو أنه لا يمكن بناء مفهوم المؤسسة دون إدراج وظيفتها الرقابية. ولن تكون القوانين الخالصة للعقل العلمي ملزمة إلا إذا كانت قائمة على احترام حر. وحينما يفقد سمو العقل الأخلاقي «قيمته» بوجوده بين أيدي

الإنسان، فإنه يتعين فرض الاحترام من الخارج بفعل «قوانين الإكراه»، فمحدودية الإنسان وقصوره، هما الداعيان إلى فرض هذه القوانين. وبطبيعة الحال، فإن علاقة الجامعة بالرقابة ستكون موضع نقاش حاد، تتباين فيه الآراء، خصوصاً بالنسبة إلى موضوع الشر أو إمكانية «الشر الجذري». وإذا ما سمحنا لأنفسنا باختصار المسافة، فسنقول إنه من دون مبدأ الشر المتجذر في الإنسان، لن تكون هناك جامعة. لكن علينا ألا نتسرع في الحكم رغم صحة هذا الأمر.

إن التعريف الكَنْتي للرقابة بسيط، فهي عبارة عن نقد متوفر على القوة (Gewalt). ومعلوم أن القوة الخالصة وحدها لا تراقب ولا يمكنها أن تطال الخطابات أو النصوص بشكل عام. كما أن النقد من دون سلطة لا يراقب. وحينما يتحدث كَنْت عن القوة، فهو يفكر طبعاً في القوة السياسية المرتبطة بسلطة الدولة، فلفظة (Gewalt) تعني القوة الشرعية. وفي أغلب الحالات التي مورست فيها الرقابة كمؤسسة رسمية، وذلك منذ القرن الثامن عشر (مع تطور الطباعة والصراعات الدينية والرقابة الكنسية، سواء بالنسبة إلى الكاثوليك أو بالنسبة إلى الكالفينية بجنيف)، فإنها ظلت مقترنة بتأثير الكنيسة، وهو ما يقتضي وجود سلطة دينية ـ سياسية وتضامناً عضوياً بين الكنيسة والدولة.

إن الأمر يتعلق دوماً بالرقابة كمؤسسة تابعة للدولة، تتوافر على قوة عمومية وتقوم بأفعال ذات تأثير عام، بحيث يتم تعيين لجان معروفة وممركزة لهذا الغرض. وقد لعب خبراء الجامعة، خصوصاً بكليات اللاهوت، دوراً أساسياً في هذا الإطار، فالجامعة انخرطت بشكل مباشر أو غير مباشر، في تحديد وتشكيل الكفاءات وتقييمها وفي السماح أو عدم السماح بنشر الكتب وفي حجز ومنع استيراد

الكتب... إلخ، ويمكن تأويل السياسة الكَنْتية برمتها، والتي برزت ضمنياً أو بشكل صريح ضمن ثلاثيته النقدية(*) كبادرة سياسية تهدف إلى إقرار وضع معين أي إقرار سلطة الرقابة وشرعية المبررات التي تقدمها الدولة باعتبارها مبررات رقابية وسلطة من أجل ممارسة الرقابة. لكن هناك أيضاً تحديد لهذه السلطة، ليس عبر مواجهتها بسلطة مضادة لهذه السلطة (contre -pouvoir)، بل من خلال إقرار نوع من اللاسلطة (non-pouvoir) القائمة على مبررات غير متلائمة مع السلطة. إنها مبررات العقل الخالص، أو إذا ما نحن نظرنا إليها من الزاوية المؤسساتية، هي كلية الفلسفة. ومما لا شك فيه أن كَنْت كان يأمل في توفر هذه الأخيرة، وضمن شروط معينة، على حق «الرقابة» (وقد استعمل هذه الكلمة في مؤلفه **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*). لكن، نظراً إلى إلحاحه على ألا تتوافر كلية الفلسفة على أي سلطة تنفيذية وألا تعطي الأوامر، فإن ذلك يعني منعها من حق الرقابة الذي لا ينفصل في مفهومه ذاته، عن سلطة الرقابة وعن القوة (Gewalt).

وهذا هو الأمر الذي سنحاول تحليله الآن. لكن لتدقيق التحليل، يتعين علينا اختصار المسافة وضبط مساحة الموضوع، فنحن لن نعالج فوراً المشاكل التي يتضمنها هذا الأخير، من قبيل: العقل والإيمان، العقل العملي والدين، السياسة والتاريخ وخصوصاً الأحكام العامة، لأن كل سياسة للرقابة وكل نقد لهذه الرقابة هو نقد للحكم، فالرقابة هي بمثابة حكم، وهي تقتضي محكمة وقوانين وسنناً. ومادمنا نتحدث عن العقل وعن الرقابة، فإن بإمكاننا أن نبرز

(*) يتعلق الأمر بكتبه النقدية الثلاثة: **نقد العقل الخالص، نقد العقلي العملي ونقد ملكة الحكم.**

بسهولة، السلسلة التي تجمع العقل (ratio) الحاسب والحساب والرقابة، فالكلمة اللاتينية (censere) تعني: قاسَ وعدَّ وحسب. وتعني كلمتي (census) و(cens) تعداد المواطنين (إحصاءهم) وتقييم ثروتهم من طرف الرقباء. لكن لنترك هذه السلسلة رغم ضرورتها وأهميتها.

لقد سعى كَنْت إلى شرعنة العقل التبريري للدولة، كعقل رقيب، له الحق في ممارسة الرقابة وفق شروط وحدود معينة. لكنه أراد من جهة أخرى تحرير العقل الخالص نفسه من كل سلطة رقيبية، فهذا العقل مطالب من حيث المبدأ، بعدم ممارسة أي رقابة، وعليه الانفلات منها. إن هذا الحد بين العقل الذي يمارس الرقابة والعقل الغريب عنها، يمر داخل الجامعة نفسها بين ضربين من الكليات: الكليات العليا (وتتضمن كليات اللاهوت والحقوق والطب)، المرتبطة بسلطة الدولة والممثلة لها، والكلية السفلى (كلية الفلسفة) التي يتعين عليها ألا تخضع لأي سلطة، إذ يكفيها أن تمارس القول دون الفعل وأن تقول الحقيقة دون إصدار الأوامر وأن يتم قولها داخل الجامعة وليس خارجها. وقد أدى هذا الحد الغريب إلى تناقضات حاول كَنْت حلها ضمن صراعات قابلة بدورها للحل حيث ميز بين الصراع والحرب، فهاته الأخيرة وحشية وطبيعية، وهي لا تحيل على الحق ولا على أي هيئة مؤسساتية للتحكيم، أما الصراع فهو تناقض منظم، متوقع ومقنن، وهو منتظم لأن الأطراف المتخاصمة مطالبة بالمثول أما هيئة للتحكيم.

وقبل متابعة التحليل، نود إبداء ملاحظتين تتعلقان بهذه الواقعة أو المبدأ، بهذه الواقعة المبدئية، وهي أنه لا وجود لرقابة من دون مبرر عقلاني، فما معنى ذلك؟

الملاحظة الأولى

لا وجود لرقابة من دون مبرر عقلاني محدد، مادامت الرقابة لا تقدم نفسها كقمع عنيف وأبكم يتستر على القوة المهيمنة التي ليس من مصلحتها قول أو إعلان أو نشر ما تريد فعله. إن الرقابة بالمعنى الدقيق المحدد من طرف كَنْت، تستخدم القوة ضد أي خطاب بكل تأكيد، لكنها تستعملها باسم خطاب آخر، وفق إجراءات شرعية تفترض حقّاً ومؤسسات وخبراء وكفاءات وأفعال عمومية وحكومية ومبررات الدولة، فليست هناك رقابة خاصة، رغم أنها تختزل الكلام داخل شرط تحليله الخاص. وبهذا، فنحن لا نتحدث عن الرقابة في إطار العمليات القمعية أو الإقصاء الممارس على خطاب خاص (فبالأحرى على أفكار من دون خطاب)، وهي العمليات المؤدية إلى التهريب والترجمة والتعويض أو التنكر. لا تكون هناك رقابة إلا إذا كان هناك مجال عمومي وتمركز نابع من الدولة. ويمكن للكنيسة أيضاً أن تشتغل كسلطة للدولة أو كفعالية معززة لجهازها. وحينما استعان فرويد (Freud) بما سمي بـ «استعارة الرقابة»، لوصف عملية الكبت، فإن الأمر لم يكن سوى تشبيه، لأن الرقابة «النفسية» لا تمر عبر المسلك العمومي لمؤسسات الدولة، كما هو الشأن بالنسبة إلى الرقابة بالمعنى الحرفي الدقيق، رغم أن الدولة قد تلعب دوراً استيهامياً داخل المشهد البسيكولوجي.

من جهة أخرى، فإن وجه الشبه يعتبر هامّاً، وذلك بالقدر الذي يستدعي فيه مبدأ النظام ومبرر التنظيم المركزي بخطاباته وخبرائه اليقظين وممثليه. ومما لا شك فيه، أن الرقابة مرتبطة بالعقل، ففي غياب مبرر عقلاني، لا يمكن تحديد القوة القامعة أو المانعة داخل فعل الرقابة. وسنكتفي في هذه الحالة، بتحليل العمل التعويضي للدولة ولن نلم بكل الإجراءات والتقنيات والاستراتيجيات والحيل،

التي تمنع أو تهمش الخطابات دون المرور بالضرورة عبر هيئة التبرير المقترنة بالدولة ولا الإعلان عن موقفها أمام العموم.

لقد كانت الجامعة في زمن كَنْت مؤسسة عمومية للدولة، وظلت إلى حد الآن مكاناً حساساً يتجاور فيه العقل الرقيب والعقل المراقب. وتزداد هذه الحساسية في البلدان «الكليانية»، حيث يمر الشكل الأكثر كثافة للقمع، عبر رقابة الدولة. وإذا ما كانت رقابة الدولة في المجتمعات الصناعية ذات الأنظمة المسماة ليبرالية وديمقراطية، قد تقلصت (ولا أقول زالت) داخل النظام في شكله العام، فإننا نرى بالمقابل، كيف تعددت آليات المنع والقمع والإبعاد، دون رقابة بالمعنى الحصري (stricto sensu)، والتهميش أو الإقصاء ونزع الشرعية عن بعض الخطابات والممارسات و«القصائد»، وذلك بأسلوب رفيع وبتفنن متزايد في الطرائق.

طبعاً، لقد كانت أساليب الرقابة معقدة في زمن كَنْت الذي يتعين تحليل صمته تجاهها، لكن قدرتها الفائقة حالياً، تتحدى كل وسائل تحليلنا. ويجب علينا استنفار مختلف أنساق تفكيك رموز البنيات المتعددة والمتنوعة، مثل قوانين الرأسمال ونسق اللغة والآلة المدرسية ومعايير وإجراءات المراقبة وإعادة الإنتاج والتكنولوجيات، خصوصاً تكنولوجيا الإعلام، وكل السياسات وعلى رأسها سياسة الثقافة ووسائط الاتصال (في المجالين، الخاص والعمومي) وبنيات النشر، وأخيراً كل المؤسسات بما فيها مؤسسات الصحة «الجسمية والنفسية»، دون إغفال التداخل بين هذه الأنساق والذوات المندرجة فيها أو المنتجة لها والتعقد المتعدد المستويات لوظيفتها البيو ـ نفسية والمزاجية. . . إلخ. ولنفترض أننا تحكمنا في نظام هذه الأنساق وأننا أبرزنا مبيانها العام على حاسوب ضخم، فإنه يتعين علينا مع ذلك طرح السؤال التالي: لماذا يظل ملفوظ ما مثلاً، ممنوعاً ولا يسمح

بقوله؟ ويفترض طرح مثل هذا السؤال حول منع عبارة كان من الممكن أن تقال وتم الشعور بمنعها، وجود خلل ما داخل النسق وضمن هيكلة المنع، فهذا النسق يتضمن في طياته مبدأ تفككه والقوة أو القوة التفكيكية المضادة التي تسمح له بترك العبارة الممنوعة تعبر عن نفسها بل بتوضيحها. ولا يمكنه في هذه الحالة أن يمارس الرقابة بطريقة مغايرة، وحينما يقول الرقيب، بشكل أو بآخر، إن الحديث عما يقوم به غير ممكن، فإنه يدرك ما يقوله.

الملاحظة الثانية

قلنا إن الرقابة لا توجد من دون مبرر عقلاني، وهذا صحيح لكن بمعنى آخر، ففي ما وراء وفي ما بعد ما يمكن أن يربط إمكانية التبرير العقلاني (حساب تقني واستعقال (arraisonnement) إجباري لما يجب وما لا يجب أن يقال) أراد كَنْت تبرير الرقابة ضمن خطاب حول الجامعة. لقد أراد قول حقيقة الرقابة من منطلق التبرير العقلاني وعبر ذلك حذف العقل ذاته من الرقابة، فكيف تم له ذلك؟

كما سبق الذكر، فإن كَنْت أعطى المشروعية للرقابة وعقلن ضرورتها. وقد شيد كعادته، خطاطة للعقلانية القبلية الخالصة، لتبرير واقع هو واقع الدولة. وهو ما قام به أيضاً لتبرير انقسام الجامعة إلى أقسام عليا وسفلى، وبذلك برر الرقابة أو لنقل النقد المسلح والمعتمد على الشرطة، فما هي الحجة الأساسية لهذا التبرير؟ إنها تتمثل في قصور الإنسان. ومن الذي يمكنه فهم الشر الكامن في الإنسان وإعطاء تبرير له؟ من الذي يمكنه توضيح معناه وحقيقته؟ من القادر على قول معنى وحقيقة وإمكانية وضرورة بل وأساس الرقابة؟ بعد السؤال «من؟» ننتقل مباشرة إلى السؤال «أي؟»: كلية؟ خبير؟ جمعية للخبراء؟ أو أي هيئة كفوءة داخل الجامعة؟ طبعاً إن الأمر لا يتعلق بأعضاء الكليات العليا التابعة للدولة والخاضعة لسلطتها

وبالتالي لسلطة الرقابة، فلا اللاهوتي ولا الحقوقي ولا الطبيب بإمكانهم التفكير في الشر وإدراك معنى الرقابة التي يمثلونها مع ذلك، لأن حقيقة الرقابة لا تدرك إلا من طرف الفيلسوف بكلية الفلسفة. وتشكل هذه الكلية «السفلى» مكان العقل الخالص، وهي لا تتوافر من حيث ماهيتها وعلى المستوى التعاقدي، على أي سلطة. وقد يتساءل المرء، هل هي قائمة فعلا وهل لها مكان محدد وهل للفيلسوف نفسه مكان؟ إن للكليات العليا الثلاث تأويلاً خاصاً للشر الجذري. لكنها تفشل جميعها في فهمه، لأنها تنفي الحرية عبر إقرارها بأن هذا الشر «وراثي» فقط: فالمرض وراثي بالنسبة إلى كلية الطب والواجبات وراثية بالنسبة إلى كلية الحقوق والخطيئة وراثية بالنسبة إلى كلية اللاهوت(5).

لقد ورد هذا الاستدلال في بداية القسم الأول من مؤلَّف **الدين في حدود العقل**(6) (*La religion dans les limites de la simple raison*)، كما أن المشكلة طرحت في مقدمة الطبعة الثانية، قبل القسم المذكور، وذلك بتعابير السلطة والكفاءة. ويذكرنا كَنْت بما قاله في مقدمة الطبعة الأولى، وملخصه أن مبادرته الفكرية تندرج في إطار الحق الكامل (mit vollem Recht) للعالم وللباحث في نظرية الدين وللدارس للدين من منظور فلسفي. وهو بذلك لا يتجاوز أبداً الحقوق الخاصة (in die ausschlieβlichen Rechte) للاهوتي المختص في **الكتاب المقدس**، أي لصاحب الكفاءة في مجال الديانة

---

(5) Voir la note de La 1er partie de: Kant, *La religion dans les limites de la simple raison*, section 4, p. 62.

(6) Immanuel Kant, «De l'inhérence du mauvais principe à côté du bon, ou du mal radical [das radicale Böse) dans la nature humaine,» dans: Kant, Ibid., pp. 38 sq.

الوضعية الموحاة تاريخياً عن طريق الأسفار المقدسة: «وقد وجدت تعبيراً عن هذا التأكيد في أخلاقيات الراحل ميكائليس (Michaelis) الذي كان متبحرا في المجالين معاً (...) ولم تر الكلية العليا أي مبرر للمساس بحقوقه».

نلاحظ بأن هذه المصطلحات الحقوقية تقدم لنا مؤشرات هامة، تتلخص في كون المسائل الفلسفية المتعلقة بمحكمة العقل، يجب أن تحل وفق سنن وأمام هيئات شرعية. ويفترض هذا التوزيع للحقوق وللكفاءات، وضع تخوم وخط أو حد خالص وتقريري. وفي هذا الإطار سيقترح كَنْت رسما طوبولوجيا لتمثيل هذا الحد، يستدعي منا وقفة قصيرة، فهو سيقترح تعريفاً «للفيلسوف كمعلم للعقل الخالص (reiner Vernunftlehrer)، يجسد المكانة المتميزة لشعبة الفلسفة داخل الجامعة الكَنْتية.

وخلال توضيحه لدلالة عنوان مؤلَّفه **الدين في حدود العقل** (*La religion dans les limites de la simple raison*)، سيلاحظ كَنْت بأن الوحي (Offenbarung) بشكل عام، يمكن أن يتضمن في حد ذاته ديانة خالصة للعقل (reine Vernunftreligion) ديانة وفق العقل وحده. ولا تتضمن هذه الديانة العقلانية العنصر التاريخي للوحي، لأنها ليست تاريخية. ومع ذلك، فبين الديانتين، العقلانية والتاريخية، يظل التوافق والانسجام ممكنين. وهنا يكمن لغز وصعوبة مضامين الكتاب، فهاتان الديانتان أو هذان الفضاءان، الطبيعي والتاريخي، يشكلان «محيطين» أو «دائرتين» غير منفصلتين، بل لهما مركز واحد، فحول نفس المركز توجد الدائرة الداخلية المتعلقة بالديانة الموحاة أو التاريخية، كما توجد الدائرة الخارجية المتعلقة بالديانة العقلانية. وبدل موقعة الفلسفة داخل هاتين الدائرتين، فإن كَنْت

سيدرج الفيلسوف ضمن الدائرة الأوسع وسيسميه «معلم العقل الخالص». وهذا يعني ثلاثة أشياء على الأقل:

أولاً: إن معلم الفلسفة يوجد خارج الحقل الديني وتحديداً خارج المجال التاريخي للديانة الوضعية. ويبدو أن هذه الأخيرة، وبفعل بعض الاعتبارات، لا تندرج ضمن كفاءاته الرسمية، وأنا أشدد هنا على صيغة «بعض الاعتبارات».

ثانياً: ومن جهة أخرى، فإن بإمكان الفيلسوف وكلية الفلسفة، معرفة كل مجالات الكليات الأخرى، بما فيها كلية اللاهوت وتاريخية معرفتها. ذلك أن كلية الفلسفة تشمل حقل المعرفة، كمعرفة تاريخية في مجملها (مادام التاريخ ينتمي إلى هذه الكلية) وكل الحقول المهتمة بالحقيقة. وقد عبر كَنْت عن ذلك صراحة في كتاب **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*) قائلاً:

> «تتضمن كلية الفلسفة قسمين: قسم العلوم التاريخية (ويشمل التاريخ، الجغرافيا، اللسانيات، الإنسانيات مع كل ما تقدمه العلوم الطبيعية من معرفة تجريبية) وقسم العلوم العقلانية الخالصة (ويشمل الرياضيات الخالصة، الفلسفة الخالصة، ميتافيزيق الطبيعة والأخلاق)، وأيضاً العلاقات المتبادلة بين هذين القسمين. وهي تشمل إضافة إلى كل ذلك، كل أجزاء المعرفة الإنسانية (وهو ما يعني، من منظور تاريخي، الكليات العليا)، مع فارق أساسي، هو أنها لا تجعل من هذه الأجزاء (أي المواد الدراسية أو الوصايا الخاصة بالكليات العليا) مضامين لها، بل موضوعات للفحص والنقد من أجل مصلحة العلم. لذلك، فإن

بإمكان كلية الفلسفة أن تطالب بحقها في كل المواد الدراسية، لإخضاع حقائقها للفحص. ولا يمكن أن يمارس عليها المنع من طرف الحكومة، اللهم إذا ما كانت هذه الأخيرة، تسلك ضدّاً على غايتها الخاصة والأساسية»[7].

إن معلم العقل الخالص قد تمت موقعته في الآن نفسه، داخل شعبة الفلسفة وضمن الفضاء الخارجي لأكبر دائرة، أي الخارج عن فضاء لاهوت **الكتاب المقدس**، مع حفاظه على الإحاطة بكل حقول المعرفة وعلى مراقبتها النقدية، فهو يتوافر على مكانين: مكان محدد ولامكان، مادام حاضراً في كل مكان. وهذه الطوبولوجيا هي التي تسمح بتحديد السلطة القانونية. وبهذا المقتضى، فإن الكليات العليا «مطالبة بقبول الاعتراضات والشكوك التي تعرضها كلية الفلسفة على أنظار العموم».

ثالثاً: إن هذا الفيلسوف يدعى «معلم العقل الخالص» وهذه مسألة لها دلالتها، فالفيلسوف لا يتموقع فقط كذات فردية (بحيث نتحدث عن مكانة الفيلسوف وليس عن مكانة الفلسفة والعقل الخالص فحسب)، بل أيضاً كذات مدرسة داخل المؤسسة، كذات كَفُوءة وموظفة تقدم مذهباً. إن الأمر يتعلق بمدرس متميز، يعلم التلاميذ ويستمد مشروعية كفاءته من الدولة. إضافة إلى ذلك، فهو يتوافر على وضعية، ليست هي نفس الوضعية التي كانت سائدة في الفلسفة قبل كَنْت، فلا ديكارت ولا سبينوزا ولا لايبنتز ولا هيوم ولا أي واحد من فلاسفة القرن الثامن عشر، كان لهم مثل هذه

---

(7) Kant, *Le conflit des facultés*, 2ème section de la 1er partie: «Division et définition de la faculté inférieure,» pp. 27-28.

الوضعية، فبين صياغة مبدأ العلية من طرف لايبنتز والنقد الكَنْتي، هناك صيرورة مؤسساتية للعقل وتحديداً صيرورة مؤسساتية للدولة، كصيرورة لكلية العقل.

وهناك علاقة أساسية بين البنية الطوبولوجية لهذه المؤسسة التعليمية داخل الخطاب الكَنْتي وبين معمارية (architectonique) العقل الخالص، فهذه الأخيرة عرضت كما هو معلوم، في الصفحات الأخيرة لمؤلف **نقد العقل الخالص**[8] (*La critique de la raison pure*)، وهو فصل شهير لم يخضع كثيراً للمساءلة، على الأقل من منظور المؤسسة التعليمية، على الرغم من تضمنه لآراء حاسمة وأصيلة. ويبدو من المثير وصف معمارية العقل الخالص في علاقته الأساسية بالمادة المدرسية، إذ يعتبر هذا الأمر جديداً بالنسبة إلى تاريخ الفكر. وقد أصبح هذا الفصل مألوفاً من دون شك، في الثانويات الفرنسية، لأنه غالباً ما تقتطف منه عبارة كَنْت الشهيرة، كموضوع للبكالوريا، وهي: «إننا لا نتعلم الفلسفة، بل يمكننا تعلم التفلسف فقط (nur philosophieren lernen) غير أن ألفة هذه العبارة تخفي في كثير من الأحيان السياق المحصور والصعب المحدد لها والذي يمنحها معناها.

فمن جهة، الأمر يتعلق بتدريس العقل الخالص. ويبين كَنْت، رغم صعوبة المسألة، كيف أن العقل الخالص ممكن التدريس. وهو يقدم لنا درساً حول هذا التدريس أو هذه المادة المدرسية الأصيلة، لكن ما يميزها هو أننا ندرسها دون تعلمها، فهذا التدريس هو لاتدريس. والشيء الذي لا نتعلمه، مثلما يتم تعلم باقي الأشياء كمضامين تاريخية، هو العقل. ولا ننسى بأن هذه العبارة الشهيرة

Immanuel Kant, *Critique de la raison pure* (Paris: P.U.F., 1944), pp. (8) 558 sq.

غالباً ما ترد في سياقين داخل هذا الفصل، وبطبيعة الحال فإن النبرة تختلف من سياق إلى آخر. تقول إحداها:

«وإذن، فمن بين كل العلوم العقلية (القبلية) المدرسة بكلية الفلسفة إلى جانب المواد التاريخية التي يتم تعلمها لأنها تاريخية، يمكن للرياضيات وحدها أن تعلم، في حين لا يمكن أبداً تعلم الفلسفة (اللهم إذا كان ذلك بشكل تاريخي)، أما بخصوص العقل، فلا يمكن أن نتعلم سوى التفلسف».

صحيح أن بإمكاننا تعلم الفلسفة، لكن ليس بطريقة فلسفية، بل فقط بشكل تاريخي. وعلينا أن نستحضر الفصل الختامي الهزيل الذي سيلي هذا الفصل، والذي عنونه كَنْت بـ «تاريخ العقل الخالص» (histoire de la raison pure)، فهو سرد موجز لتاريخ الفلسفة أو العقل الإنساني، ضمن مادة شغلت فضول الناس دون فائدة وتركت آثاراً شبيهة بالأطلال. إنه أشبه بما قبل تاريخ طفولة الفلسفة، الذي يقول عنه كَنْت انه لم يلامسه إلا من وجهة نظر ترنسندنتالية، أي من منظور العقل الخالص.

ومن جهة أخرى، فإن الفيلسوف الذي يدرس دون أن يعلم، الذي يدرس دون تدريس أي شئ، يقوم بتعليم فعل لا تعليم مضامين. ومع ذلك، وعلى عكس ما يعتقد، فهو معلم (Lehrer) وليس فناناً (Künstler)، لأن الفنان هو الذي يتعلم ممارسة الفعل الفلسفي بدل الفلسفة. والحال أننا نوجد هنا أمام وضعيتين:

أ ـ فهذا المعلم المتحكم، هو مشرع العقل، فتحكمه أو سيادته، لهما علاقة أساسية بالحق والقانون.

ب ـ ومعلم الحقيقة هذا لا يوجد في الحقيقة، فهو لا يوجد في أي مكان وليس حاضراً هنا (da)، إذ ليس هناك وجود هنا

(Dasein) لهذا المعلم الفيلسوف. والنتيجة هي أن الجامعة وضمنها كلية الفلسفة التي تمنحها معناها وحقيقتها تشكل فضاء مؤسساتياً لمعلم العقل الخالص الذي يظل نموذجاً لا وجود له في الواقع، فهل معنى هذا أن الجامعة نفسها ليست حاضرة؟ كيف تشكل الجامعة والتدريس وكلية الفلسفة، أمكنة مؤسساتية تسمح بتدريس دون تدريس، لمعلم للعقل الخالص غير موجود واقعياً ولا يوجد في أي مكان؟ (aber da er selbst doch nirgend).

سنعمل الآن على إعادة رسم الطريق المؤدية إلى هذه القضية المتفردة. لكن ونحن على الطريق، سنلتقي بتيمة أخرى، أريد تسجيلها، لأنها تلعب دوراً أساسياً لدى كَنْت وأيضاً ضمن التقليد اللاحق على هذا الخطاب الفلسفي حول الجامعة، وتحديداً لدى شيلنغ (Schelling) بخصوص تأسيس جامعة برلين. ولربما تعلق الأمر بخطاطة تشكيلية وليس بتيمة، فنحن نعاين في إطارها التقاء وانضمام وحلول كل من الشكل العضوي بل البيولوجي للعضوية الحية، باعتبارها كلية المعرفة، والندرة (الطبيعية) التي تتطور المؤسسة الأكاديمية من خلالها، وأيضاً الشكل المعماري أو الهندسي للمؤسسة كبناء مؤسس ومهيكل لكن بشكل مصطنع. وإليكم الآن التيمات الثلاث:

1 ـ إن الفيلسوف معلم العقل، وهو مشرع وليس فناناً.

2 ـ يعتبر هذا المشرع كذات غير موجودة ولا تحتل مكاناً داخل المؤسسة المهيكلة أو العضوية المتحكمة في هذه الطوبولوجيا، رغم عدم تحديدها مكانياً.

3 ـ هناك شكل مزدوج للكلية البيو ـ معمارية لما هو طبيعي ولما هو اصطناعي، للعقلانية البيو ـ تقنية، وإن كانت هذه التسمية لاحقة زمنياً.

سيعتبر كَنْت بأن المعمارية هي فن الأنساق (Die Kunst der Systeme). والنسق هو الذي يحول المعرفة العامية إلى علم. وهذا الأمر يحدد أيضاً الوظيفة الأساسية للعقل ألا وهي تجاوز التنافر والتشتت وتشكيل الكل المنظم، بإعطائه شكلاً محدداً (Bild). ومن هنا، نفهم ضرورة الاستعانة بالمجاز العضوي، فالعقل لا يضيف مضموناً، بل ينظم داخل نسق ويوفق ويمنح الشكل العضوي ويخضع للكلية وفق مبدأ داخلي. وليست المعمارية كفن للأنساق، سوى النظرية المهتمة بعملية معرفتنا، مادامت هذه العملية مقترنة بالعضوية النسقية. ويتم كل هذا «تحت رعاية حكومة العقل» وفي ظل نظامه وتشريعه (unter der Regierung der Vernunft)، فمعلم الفلسفة سيكون مشرع العقل الإنساني (Gesetzgeber der menschlichen Vernunft).

وليس فنان العقل (Vernunftkünstler) وحينما يتم الحديث عن النظام وعن رعاية حكومة العقل، فإن ذلك يعني التفكير في العلاقات الأساسية التي تشمل الجامعة وكلية الفلسفة وسلطة الدولة باعتبارها نسقا للعلاقات المنظمة، فالسلطة الملكية مطالبة باستلهام العقل أو لنقل حكومة العقل، من أجل قيادة الجامعة. ومن مصلحتها خلق الانسجام بين حكومتها السياسية وحكومة العقل. والجدير بالذكر، أن هذا التناغم كفكرة منظمة للعقل، يوجه التصور السياسي الكَنْتي للجامعة برمته.

إن النسق يوحد تنظيم مختلف المعارف تحت راية الفكرة، ولا يتم التفكير في الكل إلا باعتباره فكرة (كما يحددها كَنْت، أي كشيء يصعب بلوغه)، إلا كمفهوم عقلاني لشكل الكل. وهو ما يفسر بطريقة غير مباشرة لكن مؤكدة، كيف أن معلم العقل الخالص المتلازم ذاتياً مع هذه الفكرة، صعب التحديد مثلها، وبالتالي فهو في الآن نفسه، ضروري وغير متواجد في أي مكان.

من جانب آخر، لما كانت الفكرة عبارة عن كل عضوي، فإن هذا الكل الذي هو بمثابة معرفة، سينمو مثل الحيوان، أي من الداخل وليس بإضافة الأجزاء بعضها إلى بعض بشكل آلي.

يقول كَنْت: «إن الكل هو إذن نسق عضوي (articulatio) وليس مجموعة غير منتظمة (coacervatio)، ويمكنه أن ينمو من الداخل (innerlich) (per intussusceptionem) وليس من الخارج (per oppositionem)، وهو بذلك يشبه جسم الحيوان (wie ein tierischer körper)، الذي لا يضيف نموه أي عضو، بل يجعل كل أعضائه أقوى وأكثر ملاءمة لغاياته دون تغيير في حجمها»(9).

وهذا ما يفسر كيف أن خطاب النقد الثالث(*) حول الغاية العضوية وحول مقولة كلية الكائن الحي سيتأثر بهذه البلاغة الواردة في **نقد العقل الخالص**، وتحديداً ما يتعلق بمعماريته، فهذه الأخيرة تلعب دوراً خاصاً وحادّاً لا يعوض، داخل عملية نمو واكتمال الفكرة. ولا يمكننا التفكير في المؤسسة الجامعية، كمؤسسة للعقل وكمكان لبسط العلم العقلي، من دون هذا الدور الذي تقوم به المعمارية، فلا وجود لهندسة جامعية من دون معمارية.

إن اكتمال الفكرة يقتضي ما يدعوه كَنْت بالعملية الصورية كشكل وترتيب متنوع للأجزاء، وهي عملية ضرورية،للكل ومحددة قبليّاً (a priori) وفق مبدأ الغاية (aus dem Princip des Zwecks)، فنحن ننطلق من الغاية، كما هو الشأن في الكلية العضوية. وحينما لا

(9) المصدر نفسه، ص 558.

(*) يقصد كتاب **نقد ملكة الحكم** (*Critique de la faculté de juger*).

تنبثق العملية الصورية من الغاية، كغاية أساسية (Hauptzweck) وتظل إمبيريقية وخاضعة للهدف ولغير المتوقع، فإنها تقدم فقط وحدة «تقنية» وليست معمارية. ويهمنا كثيراً انتقاء هذه الكلمات، فلفظة «تقنية» تعني هنا نظام المعرفة كإتقان، ومن دون الاعتماد على أي مبدأ، يخلق هذا النظام الانسجام بين تعددية المضامين داخل الترتيب المحتمل الذي تعرض من خلاله. ويمكننا دوماً تشييد مؤسسات وفق عمليات صورية تقنية، مدفوعين بهاجس المردودية التجريبية دون فكرة ودون معمارية عقلية. ويلاحظ كَنْت بأن ما نسميه علما لا يمكن أن يتأسس تقنياً، أي اعتماداً على التشبيهات والمماثلات القائمة بين العناصر المختلفة، ولا بفعل التطبيقات العرضية التي تتم في إطار العلم. وما ندعوه حالياً، خصوصاً بفرنسا، تدقيق البحث، يسمح ببناءات مؤسساتية منتظمة، وفق تطبيقات ذات مردودية، وهو ما سينعته كَنْت بالعمليات الصورية التقنية لا المعمارية. يبدو إذن، أن هذا التمييز بين التقني والمعماري يشمل تمييزاً آخر بين البحث «المدقق» والبحث «الأساسي»، علما بأن لهذا التميز حدوده[10]، وإذا ما أمكننا التمييز بين فكرة المعرفة ومشروع الاستعمال التقني، عندئذ نستطيع تصور مؤسسات مطابقة لفكرة العقل. وفي هذا الإطار، فإن التأويل الهايدغري لمبدأ العلية يضع العقل في نفس مستوى التقنية الحديثة، وبذلك فهو يحد من فعالية بل وينتقد التمييز الكَنْتي بين ما هو تقني وما هو معماري. صحيح أن ما وراء مبدأ العلية كما أوله هايدغر، يمكن أن يدقق من جديد. ويقضي هذا الأمر إعادة صياغة الإشكالية برمتها، بما في ذلك مفهوم المشكلة والعلم والبحث والإبستيمي والفكرة. وهو ما لن أقوم به هنا الآن.

(10) Jacques Derrida, «The principle of Reason: The university in the Eyes of its Pupils,» *Diacritics* (December 1983), pp. 3-20 [Voir dans ce volume, p. 503].

إن العملية الصورية المعمارية تتضمن تخطيطاً للكل ولقسمته إلى أجزاء، وسيدعو كَنْت هذا التخطيط، الكتبة الأحادية الشبيهة بالتوقيع البيضوي الشكل والمغلف، والذي هو بمثابة حرف أول نحتاج إليه لإقامة العلم ومأسسته. إنه تخطيط أولي وأول حرف مرسوم، لأن فكرة العلم قائمة بالعقل كبذرة (Keim)، فكل أجزاء الجنين تتغلف وتختفي بداخله، بحيث يصعب بلوغها، وهي تعرف بالكاد عن طريق البحث الميكروسكوبي: فليس هناك تشخيص بالأشعة أو بالصدى بالنسبة إلى باطن العقل. بعد ذلك، سيشبّه كَنْت الأنساق بالديدان بحيث تتولد وتنبثق من ركام المفاهيم المجتمعة. إنها تبدو مبتورة، لكنها تكتمل مع الزمن وفق الشكل المحدد لها، بحيث تندرج عمليتها الصورية ضمن الكتبة الأحادية للعقل. وبنمو العضوية، نعاين كل أعضاء النسق. ويرى كَنْت، بأنه من الممكن تخطيط المعمارية العامة للعقل الإنساني ونسق المعرفة الذي يشكل كتبتها الأحادية، وهذا التخطيط يكمل عمل نقد العقد الخالص، فهو ينطلق من الأدوات التي تم تجميعها أو من أطلال البنايات المهدمة، لذا فهو بمثابة إعادة بناء. وقد عبر كَنْت عن ذلك بقوله:

«سنقتصر هنا على تتمة عملنا، أي على التخطيط ببساطة لمعمارية كل المعارف المنبثقة من العقل الخالص، ولن ننطلق إلا من النقطة التي ينقسم فيها الجذر المشترك (Die allgemeine Wurzel) لملكتنا في المعرفة ويشكل فرعين، أحدهما هو العقل. وأعني بالعقل هنا، السلطة العليا للمعرفة برمتها، وبالتالي فإنني أجعل ما هو عقلاني مقابلاً لما هو تجريبي»[11].

---

(11) Kant, *Critique de la raison pure*, p. 560.

في هذه اللحظة بالذات يطرح سؤال التعلم، أي سؤال الديداكتيكا والمادة المدرسية باعتباره سؤال المعمارية، فإذا صرفنا النظر عن مضمون المعرفة وموضوعها، ونظرنا إليها من الزاوية الذاتية، فإنها ستكون إما عقلية وإما تاريخية. ويطرح سؤال اكتساب المعرفة والانخراط في مؤسسة التدريس من هذا الجانب الذاتي بالضبط، ففي هذه العملية الذاتية، يقال عن المعرفة إنها تاريخية عندما تنبثق من المعطيات (cognitio ex datis) ويقال عنها إنها عقلية، عندما تبدأ مما يجب البدء به، أي المبادئ (ex principiis)، فالمعرفة المعطاة، تاريخية دوماً، سواء تعلمناها عن طريق التجربة المباشرة أو بواسطة السرد أو بفعل تقرير خطاب ما. ويمكن لنفس الموضوع أن يعرف عقليا أو تاريخياً، كما هو الشأن بالنسبة إلى السرد الوصفي للآراء. وبهذا الصدد، فإن نسقا فلسفيّاً مثل نسق فولف (Wolf)، يمكن أن يعلم تاريخياً، إذ بإمكاننا معرفة تفاصيله الدقيقة. وبما أن العلاقة الذاتية بالنسق هي من طبيعة تاريخية فإنه يكفي نسيان أحد عناصره أو الاعتراض على أحد تعريفاته، ليصبح إعادة إنتاج هذا التعريف أو الاعتماد على آخر بديل، أمراً مستحيلاً، فالأمر يتعلق بمجرد محاكاة تاريخية للعقل كذاكرة أو كتداع للخواطر. ويحضر هنا المبرر اللايبنتزي الصارم[12] والذي مفاده، أن المعرفة التاريخية تنبثق من عقل غريب (nach fremder Vernunft) فسلطة المحاكاة (das nachbildende vermögen) ليست هي سلطة الإنتاج أو الابتكار (das erzeugende Vermögen). وهنا يبرز تمييز إضافي، هو الوحيد الذي سيمكننا من أن نفهم بدقة عبارة: «لا يمكننا تعلم الفلسفة، بل يمكننا فقط تعلم التفلسف». ويمر هذا التميز بين

(12) Gottfried Wilhelm Leibniz, *Nouveaux essais sur l'entendement humain* (Paris: Garnier- Flammarion, 1966).

صنفين من المعارف العقلية وهما: المعرفة الفلسفية التي تشتغل بالمفاهيم الخالصة والمعرفة الرياضية التي تفترض بناء المفاهيم (وهو ما يعني بالنسبة إلى كَنْت، اللجوء إلى الحساسية الخالصة). وقد رأينا من قبل، كيف أن المعرفة الفلسفية من الناحية الموضوعية يمكنها أن تصبح تاريخية من الناحية الذاتية، وذلك بحسب طريقة اكتسابها. وهذا هو حال التلاميذ عندما يتعلمون أو يخزنون بذاكرتهم مضامين يمكنها أن تكون عبارة عن أنساق فلسفية. طبعاً، ليست هناك سن محددة بالنسبة إلى هؤلاء التلاميذ، إذ بإمكاننا حسب كَنْت، أن نحافظ مدى الحياة على علاقة تاريخية، أي مدرسية، بالفلسفة التي لن تصبح سوى تاريخ لعرض المواقف الفلسفية.

وهذا التمييز بين ما هو مدرسي تاريخي وما هو عقلاني يصدق على الفلسفة، ولا يصدق بالمقابل على الرياضيات التي يمكن معرفتها عقلياً وتعلمها كذلك، فمعلم الرياضيات لا يمكنه أن يستمد معرفته خارج الحدس الخالص (المحسوس) أي خارج التقبل الخالص لما هو معطى. ولا يمكنه أن يخطئ ولا أن يظل خاضعا للوهم بالنسبة إلى ما هو أساسي. ويرى كَنْت، بانه من بين كل العلوم العقلية، يمكن للرياضيات وحدها أن تعلم عقلياً، في حين لا يمكن تعلم الفلسفة إلا بطريقة تاريخية: «أما بخصوص العقل، فلا يمكن أن نتعلم سوى التفلسف».

فما نسميه فلسفة، هو نسق كل معرفة فلسفية، وهذه مجرد فكرة لعلم ممكن، غير موجود بشكل ملموس (in concreto). وما نستطيعه فقط هو السير باتجاه هذا العلم، فنحن لا نمتلك الفلسفة، بل وحتى معلم العقل الخالص لا يمتلكها، لأنه معلم التفلسف وليس معلم الفلسفة. وهنا يتعين علينا فهم المعنى الثاني لعبارة كَنْت (man kann nur philosophieren lernen) (لا يمكننا سوى تعلم

التفلسف)، فالأهمية أعطيت هنا للتعلم (lernen)، في حين أعطيت الأهمية في الحالة الأولى للتفلسف (philosophieren) هناك إذن لحظتان ضمن هذه المقولة الكَنْتية:

1 ـ لايمكننا تعلم الفلسفة، بل يمكننا فقط تعلم التفلسف.

2 ـ لا يمكننا سوى تعلم التفلسف (سوى التعلم)، لأن الفلسفة ذاتها، في غير متناولنا.

وهذا هو التقدم الحاصل من ملفوظ إلى آخر.

فالملفوظات ظلت هي نفسها، باستثناء التشديد على لفظة تفلسف (Philosophieren) في الحالة الأولى، فنحن لا يمكننا تعلم الفلسفة بل يمكننا تعلم التفلسف فقط (nur philosophieren)، ونحن لا يمكننا سوى تعلم التفلسف والاقتراب من الفلسفة لكن دون تملكها، أي دون التفلسف معها حقيقة.

وهنا تطرح مسألة الترجمة: فالتحول التركيبي في الفرنسية لصيغة «لا . . . . . . سوى» (لا يمكن تعلم سوى، لا يمكننا سوى تعلم)، يسمح بملاحظة الاختلاف القائم، أما في اللغة الألمانية، فبما ان الجملة ظلت هي نفسها على المستوى التركيبي، فقد كان من اللازم وضع خط تحت كلمة (philosophieren) (تَفَلْسَفَ) في الملفوظ الأول، غير أن الالتباس سيظل قائماً، ومن غير المستبعد أن تكون اللحظتان معاً قد حافظتا على نفس المعنى تقريباً بالنسبة إلى كَنْت.

هذه الملفوظة المتكررة، إن لم نقل المحولة والمشدد عليها بشكل مختلف، تشير إلى أن الفلسفة تنفلت من التدريس، في حين أن التفلسف يتطلبه دوماً وحصراً، فماهية الفلسفة تنفي كل إمكانية لتدريسها، أما ماهية التفلسف فتستوجب ذلك، ويكفي أن نستخلص

النتائج المؤسساتية المترتبة عن هذا الأمر، فهي تقترن بمقتضى مزدوج يلتف حول الجسد السامي لمعلم التفلسف وحول غيابه البديهي والحتمي. لأنه يظل ضرورياً في انسحابه ذاته ويلازم المشهد أكثر مما يسيطر عليه، أو لنقل إنه يسيطر عليه مثل شبح، فهو يفتن ويغري، هذا إذا ما اعتبرنا بان هذه القيم تؤثر بعض الشيء في الحساسية والمخيال، لأن العقل كما هو معلوم، مطالب بإزالة كل افتتان. وباختصار، فإن كَنْت يؤكد بأنه لا توجد فلسفة ولا يوجد فيلسوف، فما يوجد هو فعل التفلسف وفكرة الفلسفة، فهناك ذوات يمكنها تعلم التفلسف وتعليمه للآخرين، هناك معلمون وتلاميذ ومؤسسات وحقوق وواجبات وسلطات، لكن ليس هناك فلاسفة ولا فلسفة، فليس لهذين الطرفين حضور هنا. وعندما يقول المرء: «إنني هنا، أنا أتفلسف، أنا فيلسوف»، فإنه لا يعبر فقط عن السلوك المتغطرس للمتبجح (ruhmredig) بل يعبر أيضاً عن عدم إدراكه للاختلاف القائم بين النموذج المثالي (Urbild) والمثال الفردي، فالنموذج المثالي للفيلسوف كشخص يطابق المفهوم الكوني (cosmique)، ومن الأفضل أن نقول المفهوم العالمي (Weltbegriff) للفلسفة (conceptus cosmicus)، وهذا المفهوم يتعارض مع المفهوم المدرسي (conceptus scolasticus) المتعلق بنسق المعرفة كعلم، والذي ينظر إليه فقط، في وحدته النسقية وكماله المنطقي، فالمفهوم العالمي يستخدم كأساس لتسمية الفيلسوف، خصوصاً عندما يتم تشخيصه وتقديمه كنموذج. وللتذكير، فهذا الفيلسوف النموذجي ليس فناناً للعقل، بل هو مشرع (Gesetzgeber) العقل الإنساني، واهتمامه ينصبّ على الفلسفة كمعرفة بالغايات الأساسية للعقل الإنساني (teleologia rationis humanae) ويحدد العقل هنا في ماهيته، كخاصية إنسانية (animal rationale).

إن التذكير بكون الفيلسوف النموذجي هو مشرع وليس فناناً، مرده إلى أن جميع المهتمين بالعقل ليسوا جميعهم مشرعين، فالرياضي والفيزيائي والمنطقي ليسوا سوى فناني العقل، فهم يتوفرون على أدوات ويتم استخدامهم من طرف معلم الجميع الذي يدرك الغايات الأساسية للعقل الإنساني، وهو الفيلسوف الذي لا يوجد في أي مكان، غير أن فكرة تشريعه توجد في كل مكان، لأن مسكنها هو عقل الإنسان. لا يوجد في أي مكان ويوجد في كل مكان! فكيف نحلّ هذه الطوبولوجيا المفارقة؟ وكيف نربطها بالمؤسسة؟ إن هذه المفارقة ستسمح بامتداد هذا المنطق نفسه، وهو ما لا حظه شيلنغ عند نقده لمؤلَّف **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*)، فكَنْت جانب الصواب عندما أراد تحديد مكان مؤسساتي مختص، تجسده شعبة الفلسفة، فمادامت هذه الأخيرة موجودة في كل مكان، فإننا غير مطالبين بتخصيص مكان لها، ويجب علينا ألا نعين هذا المكان أساساً.

هناك المعلم وهو غائب، لكن لديه عشيقة وهي الميتافيزيق. ويقدمها كَنْت كعاشقة محبوبة (Geliebte)، يتم الرجوع إليها دوماً بعد الخصام. وعاشقة المعلم هاته، هي أيضاً رقيب داخل شعبة أو كلية الفلسفة (الكلية السفلى)، فهي بمثابة رقيب دون قوة عمومية، بل إنها تمارس رقابتها ضد رقابة الدولة، رقابة ضد الرقابة، رقابة العقل لخدمة العقل وليس ضده. لكن بتحديدنا لهذه الميتافيزيق العقلانية كرقيب، نكون قد اعترفنا بالبنية الرقابية للعقل.

هكذا سيظل النقاش مطروحاً حول أفضل رقابة، فبالنسبة إلى المعلم أو للكائن الفاني، ليست هناك رقابة مرفوعة، بل مجرد حساب استراتيجي، تتصارع فيه رقابة مع أخرى.

فهل تعتبر هذه الاستراتيجية بمثابة فن؟

لاهوت الترجمة[1]

سيسمح لنا مثل هذا العنوان، بإتباع مسلك ضروري ومعروف بما فيه الكفاية، فتاريخ وإشكالية الترجمة بأوروبا قد تشكّلا على أرضية، إن لم نقل على جسد أو متن الكتابة المقدسة. وفي هذا الإطار، فإن ترجمة **الكتاب المقدس** مكنت من ترسيخ، أو بالأحرى تجذير وإعادة تجذير اللغات الطبيعية. غير أنني لن أذكر هنا، وبدافع الاختصار، سوى اسم لوثر (Luther)، فالرمز كاف في هذا المقام. ويمكننا انطلاقاً من هذا الحدث أو من هذه السلسلة المتميزة من الأحداث، متابعة مسار الترجمة والخطاب حولها وممارستها بأوروبا. ومما لا شك فيه، أن أحداثاً وتحولات أخرى، قد أثرت في بنية الترجمة، لكن شيئاً ضمن هذه العلاقة الأساسية بالكتابة المقدسة، ظل راسخاً بالضرورة. وهو ما حاولت إبرازه في بحث حول «مهمة

(1) هذا النص هو في الأصل محاضرة ألقيت بالإنجليزية بجامعة تورنتو (Toronto)، خلال ندوة حول «سيميوتيقا الترجمة الأدبية». وقد اختتم سلسلة من المحاضرات التي ألقيت بنفس الجامعة ما بين 31 أيار/ مايو و25 حزيران/ يونيو 1984. ظهر هذا النص أولاً بمجلة: *Texte*, no. 4 (1985),

وبعدها في عمل مشترك بعنوان: *Qu'est-ce que Dieu?: Philosophie, théologie: Hommage à l'abbé Daniel Coppieters de Gibson, 1929-1983* (Bruxelles: Facultés universitaires Saint-Louis, 1985).

المترجم» لفالتر بنيامين[2] (Walter Benjamin). طبعاً لن أتوقف عند هذا العمل كثيراً، وسأكتفي بتقريب المسافة بين النتائج التي توصل إليها بنيامين وبين بعض المقاطع المقتطفة من الديوان الغربي الشرقي لغوته[3] (Goethe). ففي الجملة الأخيرة من نصه المذكور، تحدث بنيامين عن نقل ما بين سطور **الكتاب المقدس** كمثال نموذجي (Urbild)، وكصورة أو كشكل أصلي للترجمة، وأنا أفضل هنا الاحتفاظ بالكلمة الألمانية (Urbild)، لأنني سأتحدث على مدى هذه المحاضرة عن (Bild) و(Bilden) و(Bildung). وإليكم ما قاله غوته، بعد أن ميز، كما سيفعل جاكبسون، لكن في سياق آخر[4]، بين ثلاثة أصناف أو بالأحرى ثلاث حقب للترجمة:

«لكن، لماذا نعتْنا الحقبة الثالثة بالأخيرة؟ ذلك ما سنجيب عليه ببضع كلمات، فالترجمة التي تهدف إلى التماهي مع الأصل تسعى إلى الاقتراب، في آخر المطاف، من نقل ما هو قائم بين السطور، كي تيسر بشكل كبير فهم النص الأصلي. هكذا، فنحن نجبر بشكل لاإرادي على الرجوع إلى النص البدائي. وبذلك، لا تنتهي الدورة التي يتم فيها الانتقال من

---

(2) Jacques Derrida, «Des tours de Babel,» in: Joseph F. Graham, ed., *Difference in Translation* (Ithaca: Cornell University Press, 1985), pp. 209-284. Repris dans: Jacques Derrida, *Psyché: Inventions de l'autre* (Paris: Galilée, 1987).

(3) Johann Wolfgang von Goethe, «Traductions,» in: Johann Wolfgang von Goethe, *Le divan occidental -oriental*, trad. Henri Lichtenberger (Paris: Aubier-éditions Montaigne, 1969).

(4) Roman Jakobson, «Aspects linguistiques de la traduction,» dans: Roman Jakobson, *Essai de linguistique générale* (Paris: Editions de Minuit, 1963), pp. 78-86.

الغريب إلى المألوف ومن المعلوم إلى المجهول»[5].

إنني لن أتحدث مباشرة عن هذا البعد اللاهوتي بالذات، فالعنوان الذي اخترته، وهو «لاهوت الترجمة»، يحيل على مجموعة تاريخية أخرى، وعلى تشكل ماقبل حداثي يسمح باحتواء اللحظة اللوثرية (Luthérien) (وهو ما يقوم به كل مفهوم للترجمة)، ولكنه يحتفظ ببعض الأصالة المتمثلة في توفر عائلة من الأحداث غير المختزلة في تاريخ الترجمة وإشكاليتها وممارستها.

فما هي المؤشرات الخارجية والمألوفة التي تشير إلى عائلة الأحداث هذه؟ إنها إجمالاً ما ندعوه بالرومانسية الألمانية التي شكلت في الآن نفسه لحظة تأمل قوي ومتوتر وقلق وأيضاً منبهر بالترجمة وبإمكانيتها وضرورتها ودلالتها بالنسبة إلى اللغة والأدب الألمانيين، وذلك في مرحلة لم يكن فيها فكر الـ (Bildung) والـ (Einbildung) وكل التلوينات الطارئة على لفظة (Bilden)، منفصلاً عما يمكن أن نسميه «إلزام الترجمة» و«مهمة المترجم» و«واجب الترجمة». وكما يلاحظ، فقد استعملت كلمات (Bild) و(Bilden) و(Bildung) وكل الكلمات المنتمية لنفس العائلة، في لغتها الأصلية، لأنها تعتبر هي ذاتها تحدياً للترجمة، فألفاظ مثل: صورة، شكل، تشكيلة، ثقافة، تحمل معاني قريبة لكن غير كافية، لأنها تنتمي إلى طبقات دلالية مختلفة. وبخصوص تشكل الـ (Bildung) والـ (Übersetzung) (وهذه الكلمة الأخيرة، وإن كانت تعني «الترجمة»، إلا أن عملية نقلها إلى لغة أخرى تفقدها بعدها التموقعي المقترن بـ (Setzen))، فإنني أريد في البداية، الإحالة على الكتاب الجميل لأنطوان بيرمان (Antoine Berman) وعنوانه **امتحان الغريب**،

(5) Goethe, Ibid., p. 433, [trad. légérement modifiée].

الثقافة والترجمة في ألمانيا الرومانسية[6] (*L'épreuve de l'étranger: Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*)، وما سأفعله هنا كاعتراف وكتكريم لهذا الكتاب، هو المساهمة بإضافة صغيرة، لموضوع الإضافة في الترجمة. وستهم هذه المساهمة المتواضعة أولاً، البعد الأنطو ـ ثيولوجي والإشكالية الأنطو ـ ثيولوجية المؤسسة لمفهوم الترجمة. طبعاً، فإن بيرمان لا يتحدث عن هذا الموضوع. ومن جهتي، فإنني سأحاول إبراز الرابطة بين هذا البعد الأنطو ـ ثيولوجي والنقاش الذي كان قائماً في تلك المرحلة، حول المؤسسة الجامعية. وأخيراً، ولتضييق مجال تحليلي، حتى لا أظل أسير العموميات أو الأوهام الميتا ـ نصية، فإنني سأقترب من نص ومن مؤلف أشار إليه بيرمان بالكاد، ولم يقل عنه أي شيء تقريباً، وهو شيلنغ. وإليكم النص:

> «بالفعل، فإن حركة الروح بذاتها، دخولاً وخروجاً (وهذه هي الحركة العامة للترجمة)، كما حددها شيلنغ وهيغل، وأيضاً شليغل، هي كذلك إعادة صياغة تأملية لقانون الـ (Bildung) الكلاسيكي»، والذي مفاده أن ما هو خاص، لا يبلغ ذاته إلا عبر التجربة، أي من خلال امتحان الغريب[7].

مقابل قانون (Bildung) الكلاسيكي والذي هيمن على فكر الترجمة عموماً، من غوته إلى هيغل، مروراً بشيلنغ، سيضع بيرمان «فكر هولدرلين»، الذي سيقوم «بتفجير بساطة خطاطة الـ (Bildung)».

---

(6) Antoine Berman, *L'épreuve de l'étranger: Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, les essais (Paris: Gallimard, 1984).

(7) المصدر نفسه، ص 258-259.

وإذا ما كنت قد اخترت الحديث عن شيلنغ، فلأن هناك سبباً آخر دفعني إلى ذلك، لم يكن وليد الصدفة، فهذا الخطاب حول «الترجمة الأدبية»، والذي لا يتحدث كثيراً عن الترجمة وعن الأدب «بالمعنى الحصري»، بقدر ما يتحدث عن فلسفة شيلنغ حول الترجمة الأدبية وعن الادعاء الأنطو - ثيولوجي بتأسيس الترجمة الشعرية، يشكل هو أيضاً موضوع الجلسة الختامية للحلقة الدراسية المقامة هنا حول اللغات ومؤسسات الفلسفة (Languages and Institutions of Philosophy)، وهو ما سيسمح لكم بالتعرف على آثار التسويات التي حصلت بين تلك الحلقة وهذه الندوة، فالجلسة الأخيرة كانت مخصوصة للعدة الكَنْتية حول فلسفة الجامعة وحول الفلسفة داخل الجامعة، وفيها إعلان عن نقد شيلنغ للاقتراح الكَنْتي. وبالفعل، فإن شيلنغ سيعيد النظر في هذا الاقتراح ضمن «دروس» سنة 1803 حول «منهجية الدراسات الأكاديمية»[8]، وبهذا المقتضى، فإن البناء والاستنتاج الكَنْتي للبنية الجامعية (وتحديداً للكليات العليا، وهي كليات اللاهوت والحقوق والطب المرتبطة بسلطة الدولة والممثلة لها، والكلية السفلى، وهي كلية الفلسفة التي لا تخضع لرقابة هذه السلطة، مادامت تحمل خطابا حول الحق داخل الجامعة)، سيتعرضان لمؤاخذات شيلنغ، خصوصاً ما يتعلق بمنظورهما الطوبولوجي الأحادي[9] (Einseitigkeit).

ويعكس هذا المنظور الأحادي، على مستوى الهندسة

---

(8) Friedrich Wilhem Joseph de Schelling, «Leçons sur la méthode des études académiques,» dans: Friedrich Wilhem Joseph de Schelling [et al.], *Philosophies de l'université: L'idéalisme allemand et la question de l'université,* présentés par Luc Ferry, J.-P. Person et Alain Renaut et traduits de l'allemand par G. Goffin... [et al.] (Paris: Payot, 1979), pp. 41-164.

(9) المصدر نفسه، ص 105.

المؤسساتية، النظرة الأحادية «للنقد» الكَنْتي داخل مبدئه نفسه، فحسب شيلنغ، لا تعمل أشكال الفصل وكل شبكات التحديد النقدي، المحيطة بالمؤسسة الجامعية الكَنْتية (كما تم وصفها في مؤلَّف **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*))، إلا على نقل التعارضات التي تحدّث عنها كَنْت، بين الحساسية والفهم، بين الفهم والعقل، بين الحدس الحسي والحدس العقلي وبين الحدس المشتق (intuitus derivativus). والحدس الأصلي (intuitus originarius)، فبين الطرفين توجد العملية الصورية للمخيال (Einbildungskraft)، لكن هناك أيضاً وبكل بساطة، وجود للفكر. ذلك أن كل الانفصالات الناجمة عن النقد الكَنْتي، ستخضع طبعاً لعملية التفكير. ولا يمكن أن يتحقق ذلك، إلا بجعل الانفصال ذاته قابلاً للتفكير وممكناً انطلاقاً من الوحدة الأصلية. بالنسبة إلى شلينغ، وضمن حركة مشتركة لما سيسمى بالمثالية الألمانية مابعد الكَنْتية (post-Kantien) فإنه يتعين انطلاقاً مما يجب الانطلاق منه بغية التفكير في الانفصال، أي الوحدة الأصلية. وإذا ما حصل ذلك، فلن تكون الاختلافات سوى ترجمات (وهي ليست لسانية بالضرورة)، لعين الذات المرتسمة أو المنعكسة على أنظمة مختلفة، فليست الفلسفة التأملية سوى معرفة الانطلاق مما تنطلق منه المعرفة، والإقرار بهذه المعرفة الأصلية التي يفترضها كل تحديد نقدي. وهذه الحركة لم تعد قبل ـ نقدية، فهي ترغب في أن تصبح بعد ـ نقدية، أي نقداً للنقد. وهو ما سيوضحه الدرس الرابع لشلينغ حول نظرية الترجمة «التأملية» أو «الانعكاسية» التي تهتم بدراسة العلوم العقلية الخالصة، أي الرياضيات والفلسفة. ومعلوم أن كَنْت، قد فصل بين هذه وتلك في مؤلَّف **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*)، حيث بين كيف أن الرياضيات الخالصة، وعلى خلاف الفلسفة (ميتافيزيق الأخلاق وميتافيزيق الطبيعة) تبني موضوعها الحسي الخالص، وهذا البناء لا معنى له في الفلسفة الخالصة.

من جهته، فإن شيلنغ سيعيد النظر في هذا الفصل، انطلاقاً من وحدة المعرفة الأصلية السابقة على التعارض بين المحسوس والمعقول، فمنطلقه هو الحدس العقلي، بحيث سيتحدث عن التشابه القائم بين الرياضيات والفلسفة دون مماهاة، وهو ما يسمح بنقل الواحدة داخل الأخرى، لأنهما تتأسسان معاً على هوية العام والخاص، فالمثلث الخاص الذي يتمثل كل المثلثات، مادام يحتضن الوحدة والكلية، الوحدة الكلية (unitotalité) = (Ein-und Allheit) الممنوحة للحدس. وبالنسبة إلى الفلسفة، فإن الحدس مرادف للعقل، إنه حدس عقلي (intellektuelle Anschauung)، وباعتباره كذلك، فهو يشكل شيئاً واحداً مع موضوعه داخل المعرفة الأصلية (Urwissen)، فالرياضيات تشبه الفلسفة وحدسها ليس مباشراً بل انعكاساً (Reflektierte). إنها تنتمي لعالم الصورة المنعكسة (abgebildete Welt) ولا تبرز المعرفة الأصلية في هويتها المطلقة إلا على شكل انعكاس. وبالتالي، فإن النقل التماثلي الحاصل بين العالمين اللذين يشكلان في الحقيقة عالماً واحداً، يتم بفعل الرمز (Bild)، وهذه الرمزية تتطور داخل لعبة إعادة الإنتاج الخيالية (Abbildung Einbildung). وهنا يبرز تعقد العلاقة مع كَنْت، لأن امتياز الخيال (Einbildungskraft)، من التبعات الكَنْتية أيضاً.

وفي هذا الإطار، يبرز الدور الأساسي للشعر وللخطاب الشعري ضمن هذه الدروس، فالشعر يوجد في قلب الفلسفة، إنه بمثابة «موضوعة فلسفية» (philosophème). وستكون معارضة كَنْت، بمثابة شهادة على تأثر شيلنغ بمؤلَّف **نقد ملكة الحكم** (*Critique de la faculté de juger*) الذي قرأه حينما كان طالبا بجامعة توبنغن (Tübingen)، وقبل أن يساعده كل من فيخته (Fichte) (الذي كان معجباً به إلى حد كبير) وغوته (Goethe)، على الالتحاق بجامعة إيينا (Iéna) كمدرس سنة 1789، وهي السنة نفسها التي هيَّأ فيها كَنْت

نصوص **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*) من أجل النشر. بعد ذلك بقليل، سيقدم شيلنغ، الأستاذ الشاب بإيينا (التي لن يمكث بها سوى خمس سنوات) (**دروس حول الأبحاث الأكاديمية** *Leçons sur les études académiques*). وتشبه الخطاطة الحجاجية التي بنى عليها نقده لكَنْت، خطاطة **نقد ملكة الحكم** (وهو ما سيلاحظ لدى هيغل أيضاً، والذي سيعلن عن ذلك صراحة). هكذا، سيقوم بتوحيد المقتضيات التي تم فصلها في المؤلفين النقديين الآخرين. وستشمل هذه الوحدة المخيال والعمل الفني الناتج عنه. إن المخيال بهذا المعنى (Einbildungskraft)، والذي سيميزه شيلنغ عن الخيال المزيف[10]، سيحل التناقض القائم بين المعنيين، باقتراح عملية صورية وبسيطة، أي مترجمة. وهذه الترجمة عن طريق المخيال (Einbildung)، هي بمثابة تعاقد يربط الفلسفة بالفن، وتحديداً اللغة الفلسفية باللغة الشعرية، فالعقل والمخيال هما الشيء نفسه[11]، لكن أحدهما يتم داخل «ما هو واقعي» (im Realen). طبعاً، سيندهش المرء من هذه المماهاة أو هذه المماثلة وهذه الترجمة المتبادلة بين ما هو عقلي وما هو خيالي، إذا ما ظل متشبثاً بوجهة النظر الأحادية للفهم، فاعتبار المخيال بمثابة عقل، يرجع إلى كون الماهية الداخلية للمطلق، أي للمعرفة الأصلية، هي التشكل عبر الصورة (In- Eins- Bildung). وهذا هو المفهوم الأساسي للدروس، وهو وإن كان يضمن الإمكانية الأساسية للترجمة بين مختلف الأنظمة (بين الواقعي والمثالي، بين المضامين الحسية والعقلية، وبالتالي بين اللغات وبين

---

(10) Friedrich Wilhem Joseph de Schelling, «Sixième leçon,» dans: Schelling [et al.], Ibid., p. 91.

كما هو الشأن لدى كَنْت، كان يستعمل الكلمات اللاتينية والألمانية بالتناوب.

(11) المصدر نفسه.

الاختلافات الدلالية المثالية والاختلافات الشكلية الدالة المسماة محسوسة)، فإنه بالمقابل يستعصي على الترجمة. ويعتبر انتماؤه للغة الألمانية واستثماره الدلالات المتعددة للفظة (Bildung) ضمن (L'In-Eins-Bildung) بمثابة تحد لنا، فالترجمة الفرنسية لهذه اللفظة الأخيرة بـ «تشكل أحادي» (uni- formation) لا يشوه اللغة الفرنسية فحسب، مادامت هذه الكلمة غير موجودة أصلاً، بل يلغي أيضاً كل لجوء إلى أهمية الصورة التي تكشف بالضبط عن وحدة المخيال (Einbildungskraft) والعقل، وعن ترجمتهما المتبادلة. وأنا لا أحاكم هنا المترجمين، فلربما كان اختيارهم هو الأفضل، لكنني أريد فقط التأكيد على المفارقة التالية، وهي أن مفهوم الترجمة الأساسي يرتبط شعرياً باللغة الطبيعية ويقاوم كل ترجمة.

إن هذا الأمر يؤكد قول شيلنغ، لكنه يضعه في مأزق على ما يبدو، فالتشكيل والتشكل كصورة (L'In-Eins - Bildung) يجمع بكل تأكيد، لكن هذا التجميع ينتج الوحدة، إنه إنتاج شعري مادام يوحد الشكل دون تنميط، فهو يحافظ على الكوني والخصوصي داخل الأثر الذي ينتجه. وبفعل هذه الخصوصية ذاتها، يرتبط أساساً بالشعرية وباللغة الطبيعية، فالماهية الداخلية للمطلق هي عبارة عن (In-Eins - Bildung)، ينتشر بكثرة ويخترق عبقه (Ausflußβ) عالم الظواهر، من خلال العقل والمخيال، لذلك لا يمكننا الفصل بين الفلسفة والشعر. وهذا ما يؤكده شيلنغ باستمرار، فما نستطيع فعله فقط، هو إحالة كل طرف على آخر، على الرغم من كون الشعري (المتجذر داخل خصوصية اللغة)، يموضع ذلك الذي يحد من قابلية الترجمة التي ينادي بها.

وهذا الأمر مخالف لما أقره كَنْت، مع العلم بأنه هو من رسم هذا المسلك، فكَنْت يضع تقابلاً بين معلم العقل الخالص، أي

الفيلسوف المشرع، وبين الفنان بما في ذلك فنان العقل[12]. وبالنسبة إلى شيلنغ، هناك تماثل بينهما، فالشعري محايث للفلسفي، وهو ما سيكون له تأثير هام على «التشكل» الفلسفي وعلى الـ (Bildung) كتعليم وكثقافة وكتعلم للفلسفة. ويجب التفكير في هذا الشكل (Bildung) انطلاقاً من (L'In-Eins - Bildung)، ومن الماهية الداخلية للمطلق ووحدة تشكل الكوني والخصوصي. يجب أيضاً التفكير في الجامعة داخل منطق وحدة التشكل، الذي هو بمثابة شعرية الترجمة.

إن الفلسفة هي روح وحياة المعرفة، باعتبارها متضمنة لغايتها في ذاتها. ولا يجد شيلنغ الكلمات النابية لمواجهة أولئك الذين يريدون استعمال المعرفة وتدقيقها واستغلالها لغايات أخرى غير ذاتها، أو إخضاعها لمقتضيات «مهننة غذائية» (professionnalisation alimentaire). وهي نفس الصعوبة التي ستواجه كلاًّ من نيتشه (Nietzsche) وهايدغر (Heidegger)، فالفلسفة كعلم حي (lebendige Wissenschaft) تقتضي «دفعة فنية»، فهناك (es gibt)، كما ورد في الدرس الخامس:

(einen philosophischen Kunsttrieb, wie es einen poetischen gibt)، وتسمح هذه «المِثْل» (wie)، بتمفصل المماثلة والتقارب الرمزي ومكان مرور الترجمة. ولهذا السبب، فإن شيلنغ لم يفصل أبداً بين المضمون الفلسفي أو الموضوعة الفلسفية وشكل عرضها، فكل فلسفة «جديدة» بالنسبة إليه مطالبة بالتقدم «خطوة» جديدة على مستوى الشكل، ويجب أن يتطابق معها شكل جديد وأصالة شعرية، وبالتالي إثارة وتحد لم يسبق أن طرح على الفلاسفة السابقين، أو على الأقل على أولئك الذين لم يربطوا العقلانية الفلسفية ولا

---

(12) Immanuel Kant, *Critique de la raison pure* (Paris: P.U.F., 1944), chapitre III: *Architectonique de la raison pure*.

السيمانتيقا الفلسفية عموماً، بالجسد الشعري و«بواقع» شكل أو لغة ما. وهنا تبرز أصالة شيلنغ، فمن الأصالة ـ والجدة ـ القول إن بإمكان الفلسفة ومن واجبها التوفر على أصالة، وبأن الأصالة الشكلية ضرورية بالنسبة إليها، وبأنها أيضاً عمل فني.

وتسمح هذه الأصالة بالتمييز بين الفيلسوف والرياضي (لذلك لا يوجد مشكل الترجمة في الرياضيات، لأنها من حيث ماهيتها إلغاء أو حل مباشر للترجمة). أكيد أن الفلاسفة، مثل الرياضيين، يقيمون علاقة مع الكوني ويتوحدون داخل معرفتهم، غير أن أصالة قدرتهم على أن يكونوا أصليين راجعة إلى قدرتهم على «تحويل الأشكال» (Wechsel der Formen)، وهي تستدعي أيضاً نقلاً أو ترجمة - Über setzung) (وإن كان شيلنغ لم يستعمل هذه الكلمة الأخيرة هنا)، بحيث تطرح هذه العملية شيئاً جديداً وتفرضه وتوجبه، كما تسمح بتجاوز الخصوصية الفارقية.

وعلى اعتبار أن هناك (es gibt) دافعاً فنياً بالنسبة إلى الفلسفة، فإن السؤال المطروح هو: ما هي النتائج المستخلصة على مستوى التدريس بالنسبة إلى هذا التشكل (Bildung)، وهل يمكن تعلم الفلسفة؟ وقد شغل هذا السؤال كما هو معلوم، كل مفكري تلك الفترة منذ كَنْت، هؤلاء المفكرون الذين أصبحوا موظفين بالتعليم العمومي، والذين كانوا غير مقتنعين بكون هذا الوضع هو ما يمثل وجهة ونصيب بل وإمكانية الفلسفة، فهل يمكن اكتساب هذه الأخيرة، بفعل الممارسة والتطبيق؟ أم أنها على العكس من ذلك، هبة مجانية (ein freies Geschenk) وسلطة فطرية (angeboren) منحها القدر[13] (Schickung)؟ إن الجواب هو نعم بمعنى ما، فهناك (es gibt) هبة أو هدية (Geschenk) ممنوحة ومرسلة ومعطاة من طرف

(13) Début de la «Sixième leçon».

القدر. وهكذا، نحن نُعتبر مهيئين لممارسة الفلسفة، وذلك بالقدر الذي تكون فيه فن عبقرية منتظمة حول حديث عقلي معطى ومحدد لموضوعه ومرتبط بعبقرية اللغة الطبيعية. وعليه، إذا ما كان الجوهري في الفلسفة لا يتعلم، فإن أشكالها الخالصة، يجب أن تتعلم بالمقابل. ورغم الإقرار بكون الفلسفة هبة، فإن ذلك لا يعني أن كل واحد يمتلكها دون تمرن، فالجانب الفني الخاص لهذا العلم الفلسفي (الذي يدعوه شيلنغ الفن الجدلي) لا يمكن التمرن عليه. ويوضح الدرس الرابع المتعلق بالرياضيات والفلسفة بأنه إذا ما كان الحدس الخالص للمكان والزمان «منعكساً» فقط في المحسوس الذي ترجع إليه الرياضيات، فإن الحدس في الفلسفة بالمقابل، يتم مباشرة وبشكل خالص بالعقل. وليس باستطاعة من لا يمتلك هذا الحدس فهم ما يقال في الفلسفة ولا حتى ما ينقل إليه. وقد يعطي الانطباع بأنه فهم الكلمات، لكنه لا يستطيع التفكير في معانيها، لذلك يستحيل عليه المرور من هذا الفكر إلى ذاك. إن الحدس الفلسفي هو معطى (والمقصود بذلك أنه هبة وهدية) ولا يمكن إقراره (أي لا يمكن نقله أو توزيعه عن طريق التدريس). لكن هناك شرط سلبي لهذا الحدس الفلسفي اللامتناهي، وهو الوعي بلا جدوى (inanité) كل معرفة نهائية. ويمكن لهذا الوعي أو الشرط السلبي أن يعمق ويوضح ويطور ويشكل ويبلور داخل تشكل (Bildung). ويتعين عليه التحول، لدى الفيلسوف الذي يحسن تشكيله وتطويره ذاتياً (in sich bilden) والتشكل من خلاله، ليصبح علامة أو عضواً لا يقبل الفساد أو عادة لا تقبل التحول، أو لنقل استعداداً لرؤية كل شيء كما هو معروض (dargestellt) داخل الفكرة. ويمكن لهذا العرض بالضبط أن يصبح ترجمة أو إعادة ترجمة للواقع داخل المثالي، كما يمكن اكتساب صفة أو هيأة المترجم الفيلسوف الذي تشكل من أجل هذه الترجمة وهذا الصنف أو الشكل من العرض (Darstellung).

وليست المعرفة الأصلية/ البدئية (Urwissen) التي تشكل المطلب الأخير لهذا الخطاب، سوى «المعرفة المطلقة بالإله» (وهذا التعبير لشيلنغ)، وبهذا المعنى، يمكننا الحديث عن لاهوت الترجمة. وبالنسبة إلى شيلنغ نفسه، فإنه من الممكن أن تنبثق عن هذا اللاهوت، ترجمة مؤسساتية داخل الجامعة التي يتصورها مستقبلاً: «فبما أن اللاهوت هو العلم الذي يتموضع أساس الفلسفة بداخله، فإنه يتعين أن يحظى بأول وأسمى مرتبة»[14]. وهذا هو الاعتراض الموجه إلى مؤلَّف **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*) في الدرس السابع[15]، فصيغة «العلوم الوضعية» لا تحمل هنا دلالة حديثة، كما يسجل المترجمون الفرنسيون ذلك، بل تعني العلوم التي تحظى بوجود مؤسساتي وبمتن من المعارف وبمشروعية عمومية. إنها العلوم التي تشكلت كمواد دراسية، مثل العلوم اللاهوتية والقانونية والطبيعية التي جعلها كَنْت معارضة للمادة الفلسفية. ويشير عنوان هذا الدرس إلى أن التعارض بين الفلسفة وهذه العلوم «الوضعية» خارجي، وبالتالي فهو غير مبرر فلسفيّاً ولم يتم التفكير فيه بشكل جيد. وبالتالي، فإن نسق حدود التعارض الذي شيد عليه مؤلَّف **صراع الكليات**، يظل خارجياً وغير مبرر.

ويتضمن النقد الموجه إلى كَنْت معنيين، **أحدهما** حرفي أو حاد، أي مؤسساتي حصريّاً، أما **الآخر** فهو أساسي بشكل أكبر ويعتبر دعامة للأول، غير انه بإمكاننا دمج هذا بذاك، فالنقد النظامي الموجه للكليات من الداخل، موجه إلى المنظور الكَنْتي الأحادي

---

(14) Schelling [et al.], *Philosophies de l'université: L'idéalisme allemand et la question de l'université*, p. 105.

(15) Friedrich Wilhem Joseph de Schelling, «Sur quelques termes opposés de l'extérieur à la philosophie, et en particulier l'opposition des sciences positives».

الجانب والمتعلق بوجهة نظر كَنْت حول النهاية (finitude) التي يحدد من خلالها التعارض بين الفلسفة واللاهوت، جاعلاً من الأولى حقلاً للفكر المنتهي. وبذلك فهو منح للمادة الفلسفية الشيء القليل والكثير في الوقت نفسه. فهو منحها الشيء القليل، لأنه جعلها مادة من بين المواد المدرسية الأخرى، وأعطاها الشيء الكثير، حينما عين لها كلية بكاملها. وقد اقترح شيلنغ دون مواربة وببساطة، بألا تكون هناك شعبة للفلسفة. ولم يكن غرضه هو إلغاء الفلسفة من الخريطة الجامعية، بل على العكس، كان يروم من وراء ذلك، الاعتراف لها بمكانتها الحقيقية، ألا وهي التواجد في كل مكان: «فالكل، لا يمكنه من جراء ذلك، أن يكون خاصّاً»[16].

إن شيلنغ لا يعارض فقط وجود شعبة الفلسفة، بل يؤكد أيضاً بأنه لم يكن لها وجود أصلاً، وحينما يعلن المرء عن اكتشافها، فإنه يكون مخطئاً، لأن ما ندعوه - تعسفاً - بهذا الاسم ليس فلسفيّاً حقاً. ويبدو هذا «التأكيد» (Behauptung) من طرف شيلنغ مناهضاً لكَنْت بشكل مباشر. والحال أنه ظل أميناً تجاه بعض أقوال كَنْت، فكلية الفلسفة التي تبدو محاصرة في مكانها وداخل مجالها الخاص هي، حسب كَنْت، موجودة في كل مكان في الحقيقة، ومعارضتها للكليات الأخرى، تظل ثانوية وخارجية. وعلى العموم، ليس هناك كَنْت واحد بل يوجد اثنان، وحتى أربعة، إذا ما اتخذنا بعين الاعتبار المشهد برمته، الذي هو أيضاً مشهد الترجمة التأويلية، فهناك كَنْت مؤلِّف **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*)، الذي يسعى إلى إيجاد شعبة للفلسفة، ثم هناك كَنْت الذي يمنح لكلية الفلسفة حق الرؤية النقدية الشاملة تجاه كل الشُّعَب الأخرى والتدخل باسم

(16) Schelling [et al.], Ibid., p. 105.

الحقيقة. وبخصوص النقد، هناك أولاً كَنْت صاحب **نقد العقل الخالص** (*Critique de la raison pure*) و**نقد العقل العملي** (*Critique de la raison pratique*)، الذي يؤكد على التعارض بين كلية الفلسفة وباقي الكليات (وقد ظل مؤلف **صراع الكليات** خاضعا لتوجهات هذين الكتابين رغم صدوره في فترة لاحقة على كتاب النقد الثالث وهو **نقد ملكة الحكم** (*Critique de la faculté de juger*))، وهناك ثانياً كَنْت صاحب المؤلَّف الأخير، والذي أثار حماس شيلنغ الشاب، عبر تجاوزه للتعارضات المذكورة ومحاولته التفكير في الحياة وفي الفن. ونذكر في هذا الصدد، أن كَنْت اعتبر «معلم العقل الخالص» موجوداً في كل مكان وفي لا مكان، فغيابه الضروري والحتمي، يتحكم في الحقل برمته، لكنه يفرغ أيضاً فضاء شعبة الفلسفة[17].

والمثير في الأمر هو أن شيلنغ سيقترح إعادة تنظيم الجامعة والتفكير في طريقة تنظيمها وإعادة الفلسفة إليها، من هذا المنظور حول الحياة والفن أساساً، فإذا ما كانت الفلسفة تتموضع داخل العلوم الوضعية الثلاثة وهي اللاهوت والحقوق والطب، فإنها بالمقابل لا تتموضع كلية في أي موضعة محددة وجزئية للفلسفة، مع التأكيد على أن علم اللاهوت هو أسماها. ويمكننا استبدال «موضعة» بـ «ترجمة»، مادام نفس المعنى ينقل ويحمل إلى لغة أخرى. لكن، ما هي الترجمة الكلية، الترجمة الضامنة للمموضعة الحقيقية للفلسفة في كليتها؟ إنها هي الفن، فالموضعة الحقيقية للفلسفة في كليتها، حسب شيلنغ، تتمثل في الفن وحده. وبالتالي فإن هذا الأخير سيكون هو فن الترجمة المعممة، مثل الجامعة نفسها. وسيقر من جراء ذلك وبشكل مثير، بأنه من الممكن في هذه الحالة، إيجاد كلية الفنون

(17) Voir la conférence précédente.

بدل كلية الفلسفة. وهذا مجرد تنازل عابر، لأن منطق التحليل يقتضي بألا تكون هناك شعبة لهذه الترجمة الكلية، مثلما لن تكون هناك شعبة من أجل الحضور الشامل للفلسفة.

ويبقى «الشكل» (Bild) هو الضامن للتماثل المترجم بين الفن، وخصوصاً الشعر والفلسفة «هكذا إذن، فإن الشعر والفلسفة اللذين يعتبران متعارضين، من طرف بعض الهواة، يقتضيان تشكلاً للعالم الذي يتولد ذاتياً ويبرز تلقائياً»[18].

وهذا التأكيد سياسي أيضاً، فكلية الفلسفة تظل ضمن المنظور الكَنْتي، محددة ومحصورة من طرف القوة الخارجية للدولة. والحال أن الفن الذي لم يتحدث عنه كَنْت في مؤلَّفه **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*)، لا يمكنه أبداً أن يحد من طرف قوة (Macht) خارجية، فهو إذن مستقل عن الدولة، ولا علاقة له بها على المستوى الخارجي، لأنه لا يضطهد ولا يحظى بالامتياز ولا يبرمج من طرفها، فليست هناك، حسب شيلنغ، ثقافة للدولة. لكننا سنرى في ما بعد أن الأمر ليس بمثل هذه البساطة، فبإمكان العلوم الوضعية أن تحدد بالنسبة إلى هذه القوة الخارجية للدولة، عندما تكون خارجية بالضبط.

إن الفلسفة هي الوحيدة التي لها الحق في مطالبة الدولة بحرية غير مشروطة (Nur der philosophie ist der Staat unbedingte Freiheit schuldig). وهذا تأكيد كَنْتي يخص الفلسفة كمحكمة للحقيقة على الأقل. وبما أن الدولة لا تريد إلغاء الفلسفة إلا إذا كان ذلك على حساب العلوم، فإنه يتعين على الفلسفة أن تحتل مكاناً داخل كلية الفنون، فعلى النقيض مما هو حاصل بالمؤسسات

---

(18) Schelling [et al.], Ibid., p.101

العمومية للدولة، لا تتوافر الفنون إلا على تداعيات حرة (freie Verbindungen). ومثل هذا الاقتراح (أي إدراج الفلسفة داخل فضاء الفنون) ليس ثورياً. ويذكرنا شيلنغ بتقليد المعهد الفني (Collegium artium) السابق على كلية الفلسفة التي تحدث عنها كَنْت، فقد كان عبارة عن معهد مستقل عن الدولة، وكانت هذه المؤسسة الليبرالية لا تعين الدكاترة (doctores) كأساتذة تمنحهم الدولة امتيازات، مقابل تعهدهم بإسداء الخدمات لها، بل كانت تعين معلمين للفنون الحرة (magistri). ويرجع شيلنغ انحطاط الفلسفة التي أصبحت موضوع سخرية ولم تعد صاحبة رسالة سامية، إلى انخراط أصحابها في المهنية الوظيفية. وبذلك، كفَّت الفلسفة عن أن تكون تداعياً حرّاً ضمن الفنون وعن كونها ترجمة شعرية. ومعلوم أن شلايرماخر (Schleiermacher) سيقول هو أيضاً إن كلية الفلسفة مطالبة أمام الدولة بالحفاظ على وضع المؤسسة الخاصة[19].

وسنحاول الآن إبراز المرتكزات العامة لهذا النقد الموجه للجامعة الكَنْتية، أي للأسس التي انبنت عليها هذه الترجمة المؤسساتية، فالدرس السابع سيرفض الأكسيوم الذي ارتكز عليه مؤلِّف **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*)، ألا وهو التمييز بين المعرفة (Wissen) والفعل (Handeln)، ذلك أن المعرفة الخالصة

---

(19) إن المقترحات التي عرضت على الدولة والحكومة بفرنسا، بغرض تأسيس المعهد الدولي للفلسفة (وهو ما تم فعلاً)، هي أقرب إلى منظور شيلنغ منها إلى منظور كَنْت، حيث أعطيت الأهمية للاختلافات اللسانية على المستوى الدولي ولإشكالية الترجمة ولما هو شعري وللإنجازات الفنية وللفلسفة المنفتحة على حقول أخرى... إلخ.

لكنها تتضمن أيضاً تصوراً معارضاً لشيلنغ، لأن مبدأ التشكل الأحادي والكلية الأحادية يمكن أن يكون مقلقاً، سواء نظرنا إليه من زاوية كَنْت أو من زاويتنا الحالية. وكما سنرى بعد قليل، فإن الدولة يمكنها وبشكل مفاجئ، أن تكرس كل قوتها ضمن هذا الوضع، والمقصود بذلك، قوة الكلية ذاتها.

ظلت مرتبطة بكلية الفلسفة التي لا يمكنها «إعطاء الأوامر» ولا التصرف عملياً. بالمقابل، فإن الكليات العليا ظلت مرتبطة بسلطة الدولة، أي بالفعل. ويقول شيلنغ إن هذا التعارض الذي تم تأريخه جاء متأخراً ويتعين تفكيك بنائه، إنه ليس حديثا بالمعنى الواسع للكلمة، بل هو معاصر وفوري: «إنه نتاج الأزمنة الحديثة والسليل الفوري للتنوير الشهير»[20]. والملاحظ أن شيلنغ سيتخذ رد فعل عنيف ضد هذا التنوير الذي دفع كَنْت إلى وضع تعارضات مصطنعة، تفصل ما بين المعرفة والفعل وما بين السياسة والأخلاق (وهو ما نلتمسه أيضاً لدى هايدغر الذي سيشاطر شيلنغ الرأي في أمور أخرى كذلك)، فالمؤسسة الجامعية للأنوار تنقل بداخلها هذا الانفصال الشقي. وقد جانب كَنْت الصواب عندما اختزل ضمن فلسفته النظرية، فكرة الإله أو خلود الروح في «أفكار بسيطة»، وعندما حاول في ما بعد، منحها الصلاحية داخل «الوعي الأخلاقي» (in der sittlichen Gesinnung). والحال أن السمو الخلاقي فوق ما هو محدد، يجعلنا مماثلين للإله، كما أن ترجمة الفلسفة لمثل هذا السمو (gleiche Erhebung) يجعلها مماثلة للأخلاق (وهذه فكرة كَنْتية وضد كَنْتية). يقول شيلنغ: «ليس هناك سوى عالم واحد، وليس هناك ما وراء العالم»[21]، ولا وجود لعالم في ذاته، فكل واحد يقدم عن هذا العالم المطلق ترجمة وصورة (Bild) على طريقته (jedes in seiner Art und Weise abzubilden strebt)، سواء تعلق الأمر بالمعرفة أو بالفعل. غير أن كل طرف يتوج الآخر، بحيث يحدث النقل الانعكاسي (Bildung, Abbildung) (انعكاس وتأمل) ووحدة المخيال (Einbildungskraft).

(20) Schelling [et al.], Ibid., p. 99.

(21) انظر نيتشه ونقده لكَنْت.

وبين المعرفة والفعل، لا وجود إلا للاختلاف بين انعكاسين أو تأملين للعالم الوحيد نفسه، وهو اختلاف في الترجمة (Übersetzung, Übertragung)، فعالم الفعل هو أيضاً عالم المعرفة والأخلاق علم تأملي مثل الفلسفة النظرية. وقد كان حريّاً بكَنْت، أثناء تأمله في الانفصال، التفكير في الوحدة الأصلية للعالمين، كنص واحد ووحيد، يستدعي فك رموزه على مستويين، وفق نسختي أو ترجمتي النص الأصلي.

ومنذ وحدة هذا العالم الأصلي، أعيد النظر في التعارض القائم بين الفلسفة والعلوم الوضعية كما هي مترجمة مؤسساتياً (أي علوم اللاهوت والحقوق والطب)، مادام هذا التعارض مؤسساً على الانفصال بين المعرفة والفعل. وفي الآن نفسه، فإن ثنائيات اللغات لم تلغ، بل ستنحرف عن مسارها كنتاج للتفكير والتأمل والانعكاس، أي للنقل المترجم (Übertragung-Übersetzung) والانتقال. ومن الممكن التأكد من أن مؤلَّف **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*) برمته قد شُيد على تعددية اللغات غير القابلة للترجمة، أو لنقل بصيغة أكثر دقة، على الانفصالات من طبيعة استدلالية، مثل: لغة الحقيقة (التقريرية)، لغة الفعل (الإنجازية)، لغة عمومية، لغة خصوصية، لغة علمية (داخل الجامعة)، لغة شعبية (خارج الجامعة) روح/ حرف... إلخ.

وسيراً على النهج المميز لكل المفكرين مابعد الكَنْتيين، يبدو وكأن شيلنغ المنطلق من هذه الفكرة حول العقل، أو من هذا الحدس العقلي الذي قد يتعذر بلوغه، كان مضطراً لمخاطبة كَنْت بما يلي: حكمتم على استحالة بلوغ هذا الحدس، وبرهنتم على أنكم بلغتموه من قبل، لقد فكرتم فيه مسبقاً، وبذلك أنجزتم هذا الأمر. وبتفكيركم في ما لا يمكن بلوغه تمكنتم من الوصول إليه، ومن أجل

التفكير في ما هو منتهٍ، فكرتم من قبل في اللامتناهي. وهذا هو تعريف الفكر على أي حال. وسيكون من باب المسؤولية والمعقولية، تنظيم كل شيء وفق هذا الفكر الذي تفكرون فيه، بدل إقامة «نزعتكم النقدية» على الإنكار. إن مابعد الكَنْتيين، من شيلنغ إلى هيغل ونيتشه، سيعملون بصيغ مختلفة على اتهام كَنْت بمثل هذا الإنكار، خصوصاً عندما يتعلق بالتفكير في التفكير، ويؤدي إلى شيء مثل الجدل المتعالي لنقد العقل الخالص.

ويتضمن منطق هذا الاتهام، نتائج سياسية مفارقة، كنفي الإنكار أو نقد للنقد، فلنفحص إذن، منطق شيلنغ. إن هذا الأخير يلمح إلى كون كَنْت يخضع شعبة الفلسفة في إطار المؤسسة العمومية، إلى السلطة الخارجية للدولة، وبالتالي، فهو لا يتصور ليبرالياً، ممارسة ومكانة الفلسفة داخل المجتمع، فليبرالية كَنْت تظل مشروطة، ويبدو أن شيلنغ ينبه كَنْت إلى ضرورة تبني ليبرالية يكون نموذجها هو معهد الفنون. والحال، أن فكرة شيلنغ حول الكلية الأحادية أو الشكل الأحادي كترجمة معممة، كترجمة أنطو ـ ثيولوجية، دون قطيعة ولا كثافة، كترجمة منعكسة كونيّاً، يمكن أن تسقط الدولة في النزعة المطلقة والكلية التي سيعتبرها كَنْت بدوره، خطيرة وليبرالية بالكاد. ومما لا شك فيه، أن الليبرالية تفترض الانفصال وتنوع السنن وتعدد اللغات وعدم تجاوز بعض الحدود واللاشفافية.

لذلك، نجد توجهاً نحو تمركز الدولة لدى شيلنغ، فما هي الدولة؟ إنها الصيرورة الموضوعية للمعرفة الأصلية بحسب الفعل، بل هي من أكثر الإنتاجات الفكرية كونية، حيث تموضع وبالتالي تترجم المعرفة. الدولة هي شكل للمعرفة المترجمة بحسب نموذج عالم الأفكار. وبما أنها مجرد صيرورة موضوعية للمعرفة، فإنها تحمل أو تنقل بدورها إلى عضوية خارجية، بغرض تحقيق المعرفة، ضمن ما يمكن تسميته بالدولة الروحية أو المثالية التي هي جزء من

الدولة ووجهها وترجمتها (Übertragung, Übersetzungen)، التي تنقل الدولة داخل العلوم الوضعية. الدولة ـ المعرفة هي إذن نقل للدولة ـ الفعل. ولا يمكنها في هذه الحالة، فصل الكليات العليا عن الكلية السفلى، مادام التمييز بين العلوم الوضعية، يتم انطلاقاً من المعرفة الأصلية، على شكل النمط الداخلي للفلسفة، فليست العلوم الوضعية الثلاثة شيئاً آخر سوى التمييز والترجمة المميزة للمعرفة الأصلية وبالتالي للفلسفة. وبين هذه الأخيرة والدولة، يوجد تماثل عميق وأساسي، فالأمر يتعلق بنفس النص، بنفس النص الأصلي الذي يمكننا إدراكه إذا ما تمكنا من قراءة المماثلة من خلال المعرفة الأصلية (Ur-Wissen). وهذا المجموع (المكون من الدولة وموضعتها المنقولة داخل العلوم الوضعية الثلاثة) هو عبارة عن كل، إنه كل الموضعة التي تهم المعرفة الأصلية. وتشكل هذه المعرفة، إلى جانب الفلسفة، «عضوية داخلية» (innerer Organismus) ترتسم أو تنقل إلى الخارج، في إطار الكلية الخارجية للعلوم. وهي تنبني بواسطة القسمة والترابط، وتشكل نتيجة ذلك جسماً (Körper) يعبر خارجياً عن العضوية الداخلية للمعرفة وللفلسفة. إن كلمة «عضوية» تتكرر في هذا السياق وتعتبر حاسمة. وهي لا تحيل على نزعة بيولوجية مادام الأمر يتعلق على ما يبدو باستعارة. من جهة أخرى، فإن ما هو مثالي وما هو واقعي، لم يحققا الانفصال بعد، داخل وحدة المعرفة الأصلية. وهو ما يسمح لنا بالحديث، دون انزياح، عن أحدهما مثل حديثنا عن الآخر، أي الحديث عن أحدهما داخل لغة الآخر، فليست هناك استعارة فقط، بل هناك صورة بالمعنى الواسع لكلمة (Bild). وتسمح الوحدة الأصلية للغة داخل المعرفة الأصلية، بوجود بلاغة مع عدم السماح في الآن نفسه، باعتبارها مجرد بلاغة مقصورة، فهي بلاغة أو علم ترجمة معمم. وهذا يبرر استعمالي، منذ بداية هذا العرض، لكلمة ترجمة، هناك حيث لا

يتعلق الأمر سوى بالنقل والتحويل والانتقال أي بمعنى يتجاوز الحد اللساني. ولربما اعتقد البعض بأنني أبالغ وبأنني أتحدث بشكل استعاري عن الترجمة في مدلولها السيميوتيقي أو اللساني، هناك حيث لم يكن النقل الذي أتكلم عنه، يحمل أي معنى لساني. والحال، أن اللغة بالنسبة إلى شيلنغ الذي سعيت إلى عرض تصوره الأنطو ـ ثيولوجي، هي ظاهرة حية، فالحياة أو الروح الحية، تتحدث داخل اللغة، كما أن الطبيعة مؤلِّفة كتاب يتعين ترجمته بالاعتماد على كفاءة فقيه في اللغة. وهذا سبب وجيه، نجده حاضراً لدى نوفاليس (Novalis) على الخصوص وقبله لدى غوته (Goethe). ومن هنا تبرز بيداغوجيا شيلنغ حول اللغة، حول اللغات الميتة أو الحية:

«إننا نكون المعنى مباشرة، عبر التعرف على الروح الحية داخل لغة تعتبر ميتة بالنسبة إلينا، ولا تختلف العلاقة الموجودة هنا، عن تلك التي يربطها عالم الطبيعة بهذه الأخيرة، فالطبيعة من وجهة نظرنا، هي كتاب قديم جداً، كتب بالهيروغليفية وتميزت صفحاته بضخامتها، كما قال فنان غوته»[22] وبالفعل، فإن من يريد إجراء أبحاثه على الطبيعة بطريقة تجريبية، هو الذي يشعر بحاجته الكبرى إلى معرفة لسانية إن صح التعبير (ويجب التأكيد على هذه الصيغة الأخيرة)، وذلك لفهم هذا الخطاب الأبكم كلية بالنسبة إليه. وينطبق هذا الأمر على الفيلولوجيا بالمعنى الأكاديمي للكلمة، فالأرض هي كتاب مؤلف من شذرات ومقاطع تنتمي إلى حقب متنوعة. وكل معدن فيها هو بمثابة

(22) Johann Wolfgang Goethe, *L'Apothéose de l'artiste* ([s. l.]: [s. n.], 1789).

مشكل فيلولوجي حقيقي، ففي الجيولوجيا انتظرنا تحليل فولف (Wolf) للأرض، مثلما انتظرنا هوميروس (Homère) الذي كشف لنا عن مكوناتها[23].

- لقد بلغنا هذه البلاغة الممتدة للترجمة، استناداً إلى بعض المقتضيات السياسية ظاهرياً، فالليبرالية المتطرفة التي ووجه بها كَنْت، يمكن أن تؤدي، حسب منطق المفارقة، إلى نزعة شمولية، ولا أقول كليانية بالضرورة، تعمل نتائجها على قلب المطلب الليبرالي. وهنا تبرز الاستراتيجية المستحيلة لعلاقة الفلسفة بالسياسة، وتحديداً لعلاقة الفلسفة بالدولة. وسيكون من الخطأ اعتبار الاقتراح الذي مفاده أن الدولة هي الترجمة المموضعة للمعرفة داخل الفعل كاقتراح تأملي «لمثالية ألمانية» يتعين دراستها اليوم في ضبابيتها، كأرشيفات فلسفية عظيمة. ومما لا شك فيه أن اقتراحاً مثل هذا تأملياً وذلك بالمعنى المتمفصل حول فكرة التأمل (Speculum) الانعكاسي و«الرمزي» على الخصوص[24]، لكنه «واقعي» إلى جانب كونه مثالياً. وبكلمة واحدة فهو حديث، ولا يمكن لعلم السياسة الآن، أن يبني مفهومه عن الدولة، دون إدراج موضعة المعرفة ودون إدراج لهذه الموضعة داخل العلوم الوضعية بشكل عام. لأن الخطاب السياسي الذي لا يتحدث عن العلم، هو عبارة عن ثرثرة وتجريدات. واليوم، أكثر من أي وقت مضى، فإن تحديد الدولة يتضمن حالة العلم وكل العلوم وكلية العلم. كما أن وظيفة بنيات الدولة (وأنا لا أتحدث هنا عن النظام السياسي)، منوطة أساساً وبشكل ملموس، بحالة كل العلوم، بما فيها العلوم التقنية، فلم يعد بالإمكان، التمييز بين العلوم

(23) Friedrich Wilhem Joseph de Schelling, «Troisième leçon,» dans: Schelling [et al.], Ibid., p. 73.

(24) المصدر نفسه، ص 101.

المسماة أساسية والعلوم المسماة دقيقة. وما يدعى بالمركب العسكري الصناعي للدولة الحديثة، يفترض وحدة ما هو أساسي وما هو مدقق. كما يجب أيضاً ربط هذا «المنطق»، بمنطق «إنجازية» الخطاب العلمي.

يقول شيلنغ، إن الدولة ليست ترجمة مموضعة للمعرفة كمعرفة، بل للمعرفة الأصلية كفعل. وسيكون من السهل اليوم، البرهنة على مدى مساهمة الدولة في تشغيل المعرفة، ليست فقط لأنها تتوافر على سياسة تجاه العلم الذي تريد توجيهه بنفسها، لكن لأنها تتشكل وتتحول داخل مفهوم العلم وخطابه وبلاغته ومنهجه... إلخ على إيقاع العلم التقني.

ويتعين بكل تأكيد، الإلحاح على وحدة المعرفة الأصلية وعلى التجمع الشمولي لما يسمى (L'Ein - Bildung der Vielheit in die Einheit)، كإمكانية عامة للترجمة. لكن هذا لا يعني الانسجام واللاتمايز، فهناك «أشكال» وبالتالي بنيات نوعية، وهناك اختلافات بين الفلسفة والدين، بين الفلسفة والشعر، وبذلك يتعين القيام بالترجمة التي تقترن بالخاصية النهائية للأفراد. أكيد أن الفلسفة هي بمثابة العرض (Darstellung) الفوري وعلم المعرفة الأصلية (Urwissen)، لكنها تظل قائمة داخل ما هو مثالي وليس ما هو واقعي. وإذا تمكن العقل، بحركة معرفية واحدة، من الإحاطة (begreifen) واقعياً بالكلية المطلقة كنسق متكامل الأجزاء، فإنه سيتجاوز خاصيته النهائية، ولن يحتاج إلى الترجمة، كما سيدرك الكل كتجاوز لأي تحديد، لأنه عند وجود هذا الأخير، يوجد التمايز والانفصال والتجريد. ولا يستعمل شيلنغ لفظة «تعارض» (Entgegensetzung) لأن العرض الواقعي للمعرفة يفترض هذا الانفصال بل وهذا الانقسام وهذه الترجمة للعمل الفلسفي. ولا يمكن

«للمعرفة الأصلية» أن تصبح واقعية وأن تتحقق في وحدتها داخل فرد بعينه إلا عبر الجنس أو النوع (in der Gattung)، أي داخل المؤسسات التاريخية، فالتاريخ يتقدم مثل الصيرورة الواقعية للفكرة. لقد شيدت هذه الخطاطة أول قراءة للمفهوم المطلق للعلم، فهي انطلقت من فكرة الكلية الحية واستنتجت منها مفهوم الجامعة، مثلما استنتجه كَنْت من فكرة العقل. وهذه علامة على أن شيلنغ أعاد إحياء التقليد الكَنْتي الذي عارضه، مثلما نعارض فلسفة معارضة، فالتطور التأملي لفكرة العقل، أدى بشيلنغ إلى رفض النتائج الشرطية التي توصل إليها كَنْت. ومن اللازم أن يكون الشكل (Bildung) النوعي للطالب، مسبوقاً بمعرفة هذه الكلية الحية أو هذا الترابط الحي (des lebendigen Zusammenhangs). فالطالب مطالب في البداية ببلوغ الكلية العضوية للجامعة، شجرة المعرفة الضخمة هذه، التي لا يمكن الإحاطة بها إلا عبر الانطلاق (وراثياً) من جذورها (Urwissen). وعند بداية دراسته، يشعر الشاب (وليست الشابة طبعاً)، ويرغب في هذه الكلية (Sinn und Trieb für das Ganze)، لكنه سرعان ما يحس بخيبة الأمل. وسيعمل شيلنغ على وصف جوانب الأمل وكل مساوئ التدريب المهني أو التخصصي التي تمنع من بلوغ التنظيم ذاته وعضوية كلية المعرفة، أي الفلسفة، وتحديداً فلسفة الجامعة التي تشكل المبدأ العضوي الحي لهذه الكلية. هكذا، سيقدم شيلنغ مقترحاً، يمكننا الاستفادة منه، ومما جاء فيه «يجب أن يقام بالجامعة تعليم عمومي، يعالج النهاية والمنهج وكلية الموضوعات الخاصة بالدراسات الأكاديمية»[25]. وهو ما سيعمل على تطبيقه فعلياً،

(25) Friedrich Wilhem Joseph de Schelling, «Première leçon,» dans: Schelling [et al.], Ibid., p. 45.

فدروسه التي تتحدث عن معنى النهاية والمنهج وكلية الموضوعات الخاصة بالجامعة، تستحق هذا الاسم، حيث حدد الغاية النهائية (Bestimmung) التي تضع معايير الترجمات المتداخلة الاختصاصات بشكل عضوي وتموقعها داخل هذه المؤسسة.

وليست هذه الغاية النهائية المتعلقة بالمعرفة وبالجامعة، بالجوهر الإلهي، فكل معرفة تسعى إلى تحقيق هذا الاتحاد بالكائن الإلهي. وبهذا المقتضى فإن الجماعة الفلسفية كجماعة جامعية، هي التي عبر عنها شيلنغ بالصيغة التالية: (Streben nach Gemeinschaft mit dem göttlichen Wesen)[26]، فهي تروم المساهمة في هذه المعرفة الأصلية والواحدة التي يتعين على كل نمط من المعرفة المشاركة فيها كعضو داخل كل كلية حية. أما أولئك الذين لا ينتظم فكرهم مع هذه الجماعة الحية والنشيطة، فإنهم يشبهون النحل المفتقر إلى عضو جنسي (geschlechtslose Bienen)، فمادام يستحيل عليه التوالد والتناسل، فإنه يضع خارج الخلية فضلات لاعضوية تشهد على تفاهته وعلى افتقاره للروح (Geistlosigkeit). وهذا القصور هو أيضاً عجز عن القيام بالترجمة العظمى التي تروج داخل جسم المعرفة برمته معنى المعرفة الأصلية.

إن الإنسان ليس هو النحل، وباعتباره كائناً عقلانياً (Vernunftwesen)، فإن مصيره (hingestellt) يتحدد في القيام بمهمة إضافية أو تكميلية لتجلي العالم (Eine Ergänzung der Welterscheinung)، فهو يكمل تمظهر كل شيء، وهو موجود هنا كي يظهر العالم كما هو ولكي يساعده على الظهور داخل المعرفة. لكن، إذا كانت هناك ضرورة للتكملة أو للإضافة (ergänzen)، فإن

(26) المصدر نفسه، ص 49.

ذلك يعني وجود نقص. ومن دون هذا الأخير لن يكتمل التجلي الإلهي. ويتعين على الإنسان، بفعل نشاطه ذاته، أن ينمي (entwickeln) ما هو مفتقد في التجلي الكلي للإله (was nur der Offenbarung Gottes fehlt) وهو ما ندعوه ترجمة وما نسميه أيضاً وجهة الجامعة.

ثالثاً:

عين الجامعة

عين الجامعة أو صراع الكليات[1]

لو كان بإمكاننا أن نقول «نحن» (لكن ألم يسبق لي قولها؟)، فإننا سنتساءل ربما: أين نحن؟ ومن نحن داخل الجامعة التي نتواجد بها ظاهريّاً؟ وماذا نمثل؟ ومن نمثل؟ وهل نحن مسؤولون؟ وإذا كان الأمر كذلك، فعمّاذا وأمام من؟ إن المسؤولية، إن وجدت، تبدأ على الأقل عندما تقتضي الضرورة الإنصات إلى هذه الأسئلة وتبنيها والإجابة عليها. ويعتبر واجب الإجابة أول شكل للمسؤولية وحدها الأدنى كمطلب. طبعاً، يمكننا عدم الإجابة ورفض الاستدعاء والنداء من أجل تحمل المسؤولية، بل يمكننا القيام بذلك دون أن نكون مجبرين على الصمت. غير أن بنية هذه الدعوة إلى تحمل المسؤولية، سابقة على كل إجابة ممكنة ومستقلة وغير متناسقة لأنها تنبثق من الآخر باتجاهنا، إلى الحد الذي تتحمل فيه اللاإجابة مسؤوليتها قبليّاً. ويمكنني الآن إضافة السؤال التالي: ما الذي تمثله المسؤولية الجامعية؟ ويفترض هذا السؤال فهم المقصود من لفظتي «مسؤولية» و«جامعة».

(1) ألقيت هذه المحاضرة بالإنجليزية، في نيسان/ أبريل 1980 بجامعة كولومبيا (نيويورك) احتفالاً بالذكرى المئوية لتأسيس مدرستها العليا (Graduate School) ومباشرة بعد منح الدكتوراه الفخرية (Honoris Causa) دريدا من طرف هذه الجامعة، وقد صدرت ضمن مجلة: *Philosophie*, no. 2 (avril 1984).

هذا إذا ما تصورنا هذين المفهومين منفصلين، فما هي الفكرة التي يمكن للمرء أن يحملها عن الجامعة؟ ذلك أن فكرة الجامعة حديثة نسبياً وهي تتحول تدريجياً الآن، إلى وثيقة أو إلى وثيقة الوثائق، دون أن ندرك ما حدث لها ومعها.

منذ حوالى قرنين، قدم لنا كَنْت (Kant) إجابة بصيغة المسؤولية. وقد تساءلت قبل قليل عن ماهية الفكرة التي يمكن للمرء أن يحملها عن الجامعة. وكان جواب كَنْت المسبق هو أن الفكرة لن تكون سيئة، جاء ذلك في الصفحات الأولى من مؤلَّفه **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés* = *Der Streit der Fakultäten*, 1798).

وبسخريته المعهودة وعبر تنظيم محكم ومعقد للتاريخ، سيعطي كَنْت الانطباع بأن معالجة هذه الفكرة هي عبارة عن اكتشاف وعن حل جيد تصوره شخص مبتكر وعن اختراع لشيء عقلاني اقترحه هاو للأعمال اليدوية على الدولة، من أجل الحصول على براءة اختراعه. وستضطر الدولة ـ في الغرب ـ إلى قبول مفهوم هذه الآلية الذكية جداً. والنتيجة هي أن الأخيرة ستقوم بوظيفتها على أحسن وجه، رغم الصراع والتناقضات، ولربما بفضل إيقاع الصراع والتناقض.

هذه هي افتتاحية الكتيب (opuscule) الذي أردت استحضاره في هذه الجلسة الاحتفائية، مع القلق الذي يساور المرء حينما يلبي الدعوة في آخر لحظة ويجلب معه طفيلياً لا يلتزم بآداب الجلوس إلى المائدة. ومهما يكن، فإن الأمر لن يتعلق في هذه الجلسة بسقراط (Socrate) بل بكَنْت الذي يقول: «إن من تصور فكرة معالجة العلم برمته (وبخاصة العقول المتفرغة له (Eigentlich die derselben gewidmeten köpfe) واقترح تحقيق ذلك على نمط شبه صناعي (gleichsam fabrikenmäβig) عبر تقسيم العمل (Durch Vertheilung der Arbeiten) لم تكن فكرته سيئة (kein übeler Einfall)، فالفضاء

المخصص لذلك هو الذي سيعين فيه المعلمون العموميون (öffentliche Lehrer) والأساتذة، بحسب المواد المدرسة التي سيكونون بمثابة المؤتمنين عليها (als Depositeure)، حيث يشكلون في مجموعهم كياناً علمياً مشتركاً (ein Art von gelehrtem gemeinen Wesen) داخل الجامعة (أو المدرسة العليا (hohe Schule)) المتميزة باستقلاليتها (لأن العلماء وحدهم (Gelehrte) هم الذين يمكنهم الحكم على علماء آخرين) وبفضل كلياتها (وهي مؤسسات صغيرة ومتنوعة بحسب تنوع مواد المعرفة التي يتقاسمها العلماء الجامعيون)، ستحصل الجامعة على ترخيص (berechtigt) ـ إن موقف كَنْت واضح هنا، فالجامعة تحظى بترخيص شرعي من طرف سلطة خارجة عنها، وذلك لاستقبال تلاميذ متعلمين من المدارس السفلى، لديهم رغبة في الالتحاق بها، وأيضاً لتوفير مدرسين أحرار (ليسوا أعضاء بهذه الجامعة) سيحصلون على لقب دكتور بعد فحص مسبق لملفهم، من طرفها وبفعل سلطتها (aus eigner Macht)، حيث ستمنحهم مرتبة جامعية معترفاً بها (ترتبهم درجات) أي أنها ستخلق (creiren) هذه المراتب(2). ويشدد كَنْت على فعل «تخلق»: فالجامعة مسموح لها بالتوفر على سلطة مستقلة لخلق الألقاب العلمية.

إن مثل هذا التصريح ليس مجرد تخيل، ولا يمكن تصوره كفكرة سعيدة حول الجامعة خطرت ببال أحدهم يوماً ما وبتاريخ معين وعمل كَنْت على استحضارها كذكرى متخيلة، ففي نصه المذكور، وبعد مقدمة ذات صبغة بلاغية، أول شيء سيقوم به كَنْت هو إزاحة فرضية الصدفة والمصدر الإمبيريقي، إن لم نقل التخيلي

---

(2) Immanuel Kant, *Le conflit des facultés*, traduction par J. Gibelin (Paris: Vrin, 1973), pp. 13 sq.

للجامعة. وبالنسبة إليه، فإن بعض المؤسسات المصطنعة تأسست على فكرة العقل. وتعتبر الجامعة في هذا الإطار مؤسسة مصطنعة (künstliche). بذلك، سيشرع كَنْت في تذكير المتناسين لهذا الأمر، أولئك الذين آمنوا بالخاصية الطبيعية لهذا الفضاء أو المسكن، ففكرة الحكومة ذاتها، تأسست على العقل، وليس هناك شيء وليد الصدفة. ولهذا السبب يقول كَنْت: «يمكننا الإقرار بأن تنظيم الجامعة بأقسامها وكلياتها لم ينتج عن الصدفة، لأن الحكومة، ودون أن ننسب إليها حكمة أو علماً سابقين على زمنهما، هي في أمسّ الحاجة إليهما، من أجل التأثير في الشعب عن طريق بعض المذاهب، فقد توصلت قبليّاً إلى مبدأ التقسيم ذي الأصل التجريبي على ما يبدو، وهو المبدأ الذي يتوافق لحسن الحظ (glücklich) مع المبدأ المتبع حالياً»[3]، وقد كان كَنْت واعياً بأن ما يقوله هو بمثابة تبرير عقلي لتنظيم قائم في الواقع تم إقراره من طرف حكومة تلك الفترة، وكأن الملك أصبح بقدرة قادر فيلسوفاً. وسيصل هذا الوعي حدّاً سيدفع كَنْت إلى الاعتذار بصيغة شبه إنكارية قائلاً: «إنني لن أدافع عنها مع ذلك، حتى لا يظن بأنها تخلو من العيوب».

داخل هذا التخيل الذي جاء على شكل مقدمة، سينوِّع كَنْت الاحتياطات البلاغية، أو لنقل سيعمل على تأكيد ملفوظاته التماثلية بمماثلة واقعية (analogie réelle) مفادها أن الجامعة تشبه المجتمع والنظام الاجتماعي الذي تمثله باعتبارها جزءاً من أجزائه. ومن جهتها، فإن هيأة التدريس تمثل بشكل أو بآخر، اشتغال الجسم الاجتماعي وغاياته، فالمجتمع الصناعي سيشكل في أقل من عشر سنوات، النموذج الأكبر بالنسبة إلى جامعة برلين التي ظلت إلى حد الآن، المرجع البارز بخصوص ما ورثناه عن مفهوم الجامعة. وإليكم

(3) المصدر نفسه، ص 18 وما يليها.

سلسلة من التشابهات: ففي الجامعة يعالج، العلم كما هو الشأن في الصناعة (Gleichsam fabrikenmäβig)، وسيكون الأساتذة بمثابة المؤتمنين (als Depositeure)، حيث سيشكلون جميعهم ماهية أو كياناً جماعياً عالماً (eine Art von gelehrtem gemeinen Wesen) ومتميزاً باستقلاليته die ihre Autonomie hätte (. . .). ويتعين تخيل هذه الاستقلالية وافتراضها بحذر، فمما لا شك فيه أنها تعتبر مبررة من خلال الأكسيوم الذي مفاده أن العلماء هم وحدهم المؤهلون للحكم على العلماء. ويبدو أن هذه الطوطولوجيا (تحصيل حاصل) مرتبطة بماهية المعرفة وبمعرفة المعرفة.

لكن، إذا كان الأمر يتعلق بخلق ألقاب عمومية مرتبطة بالكفاءة وشرعنة المعارف وإنتاج آثار عمومية لهذه الاستقلالية المثالية، عندئذ فإن الجامعة لن تحظى بالترخيص من داخل كيانها، إذ سيرخص لها (berechtigt) من طرف هيئة غير جامعية وهي الدولة، وفق معايير ليست بالضرورة وفي التحليل الأخير، هي معايير الكفاءة العلمية، بل ستقترن بالإنجازية. ويمكن لاستقلالية التقييم العلمي أن تكون مطلقة وغير مشروطة، لكن التأثيرات السياسية لشرعنتها، هذا إذا ما افترضنا إمكانية تمييزها، تظل مراقبة ومحددة ومحروسة من طرف سلطة خارجة عن الجامعة، ففي نظر هذه السلطة، توجد استقلالية الجامعة في وضعية تستدعي الاعتماد على الآخر، فهي للاستقلالية ممنوحة ومحدودة، إنها عبارة عن عرض استقلالية، بالمعنى المزدوج للعرض، أي كتفويض وكعرض مشهدي. وفي الواقع، فإن الجامعة برمتها مسؤولة أمام هيأة غير جامعية. وقد كان كَنْت على علم بهذا الوضع. وحتى لو لم يكن يعرفه قبليّاً، فإن التجربة مكّنته من هذه المعرفة، ذلك أن كَنْت تلقى تحذيراً من ملك بروسيا فريدريك غيوم (Frédéric-Guillaume)، الذي أنبّه في رسالة موجهة إليه، على

استغلاله السيئ لفلسفته وتشويهه بل واحتقاره لبعض المعتقدات، وذلك في مؤلَّفه **الدين في حدود بساطة العقل** (*La religion dans les limites de la simple raison*). وأعتقد أن هناك من يحلم حالياً (في سنة 1980) ولأسباب مختلفة، بتلقي مثل هذه الرسالة الصادرة عن أمير أو عاهل، تسمح على الأقل، بموضعة القانون داخل هيئة وبتحديد آلية بسيطة للرقابة، داخل فضاء معين، وحيد، مضبوط وملكي، فإلى هؤلاء الحالمين بمثل هذه الموضعة المطمئنة، سيكون من دواعي سروري أن أستشهد بعبارة لا يمكن أن يكون كاتبها هو كارتر (Carter) أو بريجنيف (Brejnev) أو جيسكار (Giscard) أو بينوشي (Pinochet)، ولربما صدرت عن أحد آيات الله، فقد عاتب ملك بروسيا، الفيلسوف كَنْت على تصرفه الطائش وتحديداً اللامسؤول (unverantwortlich)، حيث حلل هذه اللامسؤولية وقسمها إلى قسمين. وبذلك سيكون المتهم مطالباً بالوقوف أمام هيئتين قانونيتين، فلديه أولاً مسؤولية داخلية كمعلم للشباب، وهو أيضاً مسؤول أمام أب الأمة والعاهل (Landesvater) الذي لا يجهل مقاصده المحددة للقانون. وهاتان المسؤوليتان ليستا متجاورتين، بل إنهما متتاليتان داخل نفس النظام. وإليكم ما جاء في الرسالة:

«عليكم إدراك الطريقة اللامسؤولة (wie unverantwortlich) التي تصرفتم بها ضدّاً على واجبكم كمعلم للشباب (als Lehrer der Jugend) وضدّاً على مقاصدنا السيادية (landesväterliche Absichten) والتي تعرفونها. إننا نطالبكم بتقديم تبرير دقيق وبالتحديد، تحمل مسؤوليتكم (Verantwortung). وننتظر منكم، لتفادي أقصى درجات غضبنا، ألاّ ترتكبوا مستقبلاً مثل هذه الأخطاء وأن تستعملوا مكانتكم ومهارتكم وهذا

من واجبكم، لتحقيق مقصدنا السيادي. وإذا ما حصل العكس وتماديتم في عنادكم، فيتعين عليكم أن تتوقعوا بالضرورة، إجراءات غير سارة»[4].

لقد استشهد كَنْت بهذه الرسالة وقدم تبريراً مطولاً في مقدمة كتابه **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*)، بل وفي ما وراء هذه المقدمة. وكيفما كان حكمنا على نظام مبرراته، فإن الحنين الذي ينتاب البعض إزاء هذه الوضعية، يرجع من دون شك إلى قيمة المسؤولية هذه، فعلى الأقل، كان هناك شعور بضرورة تحمل مسؤولية شيء ما، أمام شخص محدد، وكانت هناك إمكانية لمعرفة المخاطب ومكان السلطة ولتحديد النقاش حول التعليم والمعرفة والفلسفة، بتعابير المسؤولية. وقد كانت الهيئات المذكورة وهي: الدولة، العاهل، الشعب، المعرفة، الفعل، الحقيقة، الجامعة، تعكس بشكل تقريري كل معاني كلمة «مسؤولية» داخل الخطاب، وكان بإمكان سنن مشترك أن يضمن، على مستوى الاعتقاد، ترجمة دنيا لكل الخطابات الممكنة بشأن هذا الموضوع.

هل يمكننا قول أكثر من ذلك حاليّاً؟ هل يمكننا أن نتفاهم ونناقش جميعاً موضع المسؤولية بالجامعة؟ وأنا لا أتساءل عما إذا كان بإمكاننا إنتاج، بل وحتى توضيح إجماع حول هذا الموضوع. إنني أتساءل بدءاً عما إذا كان من الممكن أن نقول «نحن» وأن نناقش جميعاً وبلغة مشتركة الأشكال العامة للمسؤولية في هذا المجال؟ في الواقع، لست متأكداً من تحقيق ذلك، فهناك انزعاج وجودي هو، من دون شك، أخطر من القلق أو الأزمة، وقد نعاني منه جميعاً، بهذا القدر أو ذاك وعبر تهييج (باتوس) يأخذ تلوينات متغايرة على

---

(4) المصدر نفسه، ص 5.

السطح. لكن تنقصنا المقولات لتحليل هذا الانزعاج الوجودي، فالشفرات التاريخية (وخاصة المواعيد التاريخية والإحالات على أحداث تقنية أو سياسية مثيرة، مثلما هو الشأن بالنسبة إلى حركة 68 العظيمة) والفلسفية والهرمونيتيقية والسياسية... إلخ، ولربما الشفرات عموماً، التي هي بمثابة أدوات فعالة على مستوى التقرير، تبدو هنا عاجزة عن التأثير. إن ما نجده داخل هذا الانزعاج الوجودي، هو عدم تلاؤم الشفرة التي تنسجم بالمقابل مع أكبر قوة لأنه لو تسنى لشفرة ما ضمان إشكالية معينة، على الرغم من تنافر وجهات النظر وتناقض القوى المتصارعة، فإننا سنشعر بالارتياح داخل الجامعة. والحال أننا ننزعج بداخلها، وأتحدى أيّاً كان قد يقول ليس العكس، فأولئك الذين يشعرون بالارتياح، يخفون شيئاً عن الآخرين وعن أنفسهم.

والاحتفال بذكرى تأسيس الجامعة، يقتضي إذا ما نحن ألغينا كل الأرباح الثانوية التي يمكن جنيها من مثل هذا الاحتفال، تأكيداً وتجديداً للالتزام وبشكل أعمق، شرعية ذاتية وتأكيداً ذاتياً للجامعة. وها أنذا قد استعملت عبارة «التأكيد الذاتي»، وحينما يتعلق الأمر بالجامعة، فإن ذلك يعني الترجمة والإحالة. وأنا أقصد هنا عنوان خطاب شهير ومؤلم لهايدغر، عندما عين رئيساً لجامعة فريبورغ في بريسغاو (Fribourg - en - Brisgau) في 27 أيار/ مايو 1933، وهذا العنوان هو (Die Selbstbehauptung der deutschen Universität)، وإذا جاز لي ذكر هذه العتمة وهذا الحدث الكارثي، فإنني لا أروم فقط اتخاذه كذريعة للتعبير عن تقديري لجامعة كولومبيا، لحفاوة الاستقبال التي خصت بها المثقفين والأساتذة المهاجرين من ألمانيا النازية، بل أريد أيضاً أن يتم تقييم خطاب هايدغر، في علاقته بالوضع السياسي (وهو تقييم ضروري ومعقد جدّاً لكنني لن أقوم به

هنا)، فهذا الخطاب حول التأكيد الذاتي للجامعة الألمانية يمثل، ضمن تقليد **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*) والنصوص الفلسفية الكبرى حول جامعة برلين (شيلنغ، فيخته، شلايرماخر، همبولت (Humboldt)، هيغل)، آخر خطاب عظيم، حاولت فيه الجامعة الغربية، أن تفكر في ماهيتها ومصيرها، بتعابير المسؤولية وبالإحالة الثابتة على نفس فكرة المعرفة والتقنية والدولة والأمة، بالقرب من الحد الذي يشير فيه التجمع التذكاري للفكرة، إلى الآخر الكلي لمستقبل رهيب. ومع اعترافي بعدم قدرتي على تبرير هذه الفرضية، يبدو لي أن هايدغر، وفي ما وراء هذا الخطاب، سيتجاوز حدود هذا المفهوم الكلاسيكي للجامعة والذي كان يوجه تصوره في نص «**ما هي الميتافيزيق؟**» (*Qu'est-ce que la métaphysique?*) (سنة 1929). وعلى أقل تقدير، فإن الإعلان عن تسييج الجامعة كمكان مألوف وكتعاقد قوي بين الدولة والشعب والمعرفة والميتافيزيق والتقنية، سيبدو لهايدغر فاقدا بالتدريج للقدرة على تحمل المسؤولية الأساسية، فقبل أن تستجيب لمعرفة أو لسلطة أو لأي شيء محدد، أو لموجود أو لموضوع أمام ذات محددة، يتعين على هذه المسؤولية الاستجابة للوجود ولندائه والتفكير في هذه المسؤولية المشتركة. وهنا أيضاً، لا يمكنني الانخراط في هذا المسلك، رغم أنه يبدو لي أساسياً. لنقل إنني أحاول الحفاظ على علاقة ثابتة مع ما هو ضروري فيه، لكنها علاقة مائلة (oblique) وغير مباشرة.

وحينما نتحدث اليوم عن «المسؤولية» في الجامعة فإننا لا ندري ما هو المفهوم الذي يجب الاعتماد عليه للإحاطة بها، بحيث نتردد ما بين ثلاث فرضيات على الأقل.

1 ـ يمكننا معالجة المسؤولية كتيمة أكاديمية خالصة. وهذا المكان الموثق الذي لم يعد سننه في ملكنا، سيبعث من جديد

وسيحتفى به كما يحتفى بالشخص في عيد ميلاده. وفي أثناء تمرين مدرسي ومن خلال عمل المؤرخ أو فقيه اللغة - سيتم وضع زهور بلاغية وتقديرية على مؤسسة موجودة منذ أكثر من قرن من الزمان، مؤسسة وإن كانت غير مواكبة لكل التطورات الحالية إلا أنها لم تتقادم مع ذلك. وضمن هذه الفرضية التي يمكن وصفها بالاحتفاء الجمالي بالذكرى، وما يقتضيه ذلك من رونق ومتعة ويأس، فإننا نفترض أن ما وقع منذ قرن، وتحديداً خلال ما بعد الحرب العالمية الثانية، قد حطم أكسيوماتيك الخطاب حول المسؤولية أو بالأحرى خطاب المسؤولية، فبفعل البنية التقنية والسياسية للمعرفة، لم يعد وضع ووظيفة ومصير الجامعة مقترناً باللغة القانونية أو الأخلاقية والسياسية للمسؤولية، فالذات لم تعد مطالبة بتحديد مسؤوليتها، سواء كانت فردية أو جماعية.

2 - ترتبط الفرضية الثانية بتقليد يتعين تأكيده من جديد، ونذكر بهذا الصدد، أنه منذ حوالى قرن، عندما أسست جامعة كولومبيا، كانت المسألة المتعلقة بمعرفة طبيعة المسؤولية التي يتحملها الأستاذ أو الكلية، والجهة المحددة لهذه المسؤولية، تطرح ضمن إشكالية فلسفية وأخلاقية وقانونية وسياسية، لنظام من التقييمات الضمنية، وباختصار داخل أكسيوماتيك ثابت في جوهره. ويمكننا الاقتصار على بعض الاقتباسات الثانوية للتأكد من التحولات الحاصلة منذ تلك الفترة إلى الآن.

3 - يجب إعادة بلورة مفهوم المسؤولية المحافظ على قيمته ومعناه، ضمن إشكالية جديدة من أبرز تجلياتها، علاقة الجامعة بالمجتمع ومسألة الإنتاجية وبنية وتوثيق وتبليغ المعارف والتقنيات - المعارف كتقنيات - والرهانات السياسية للمعرفة وفكرة المعرفة ذاتها في علاقتها بالحقيقة، وكل الموضوعات المتفرعة عنها، فالأمر يتعلق

بالإجابة، لكن عن ماذا وأمام من؟ إن السؤال يكتسب حيويته وشرعيته أكثر من أي وقت مضى، لكن يتعين التفكير في «ماذا» و«من» بطريقة أخرى. وانطلاقاً من هذه الغيرية التي هي بمثابة لازمة هامة، سنفكر في ماضي «من» و«ماذا».

هل ستستنفذ هذه الفرضيات الثلاث كل إمكانيات المساءلة النموذجية للمسؤولية الجامعية؟ لا أظن ذلك، لأنه لا شيء مضمون في هذا المجال. وعلى العكس، يبدو لي كل شيء مبهماً وغامضاً، حاملاً في طياته التهديد ومعرضاً بدوره للتهديد داخل الفضاء الذي يتمركز فيه أكبر خطر، فالجامعة الغربية هي بناء أو شكل مصطنع جد حديث، وها نحن نستشعر نهايته. وقد انطبع هذا البناء بالنهاية، رغم الاعتقاد السائد عند إقامته على النموذج المعروف حالياً ـ ما بين صدور مؤلَّف **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*) سنة 1789 وتأسيس جامعة برلين بتاريخ 10 تشرين الأول/ أكتوبر 1810 كتتويج للمهمة المنوطة بهمبولت (Humboldt) بأنه قد انتظم وفق فكرة العقل، أي في إطار العلاقة مع اللامتناهي. وقد تشكلت كل الجامعات الغربية على هذا النموذج أو على الأقل، ضمن ملامحه الأساسية، ما بين سنتي 1800 و1850. وبين هذه الفترة وتأسيس جامعة كولومبيا، مر زمن أقصر من الزمن الفاصل بيننا حالياً وبين الحرب العالمية الثانية. وكأننا نحتفل هذا المساء، رغم بعض التأخر، بعيد ميلاد الجامعة الحديثة عموماً. وسواء تعلق الأمر بعيد الميلاد أو بالجامعة، فإن العجلة تدور بسرعة كما نقول عادة. لقد خطرت لي فكرة مناقشة مؤلَّف **صراع الكليات** معكم، لأن واقع المسؤولية اندرج على ما يبدو داخل الخطاب ما قبل التدشيني للجامعة، في فجر، بل وقبيل انبثاق الجامعة الحديثة. اندرجت المسؤولية إذن داخل لغة سيعمل كَنْت لأول مرة على رسم خطوطها العريضة،

وعلى وضع صياغة مفهومية لها بشكل صارم ستكون له نتائج هامة. ونحن نتوفر هنا على قاموس وعلى مصنف نحوي (بنيوي، توليدي وجدلي) بالنسبة إلى أكثر الخطابات تناقضاً حول الجامعة وبداخلها إلى حد ما. طبعاً، لن أدعو ذلك سنناً، لأن مؤلَّف **صراع الكليات** يضع السنن والسنن المكتوب (Gesetzbuch)[5] في مكان محصور ومحدد بالجامعة بجانب الكليات المسماة عليا والتي تعتمد عليها الحكومة (وهي كليات اللاهوت والحقوق والطب). وإذا لم يكن **صراع الكليات** عبارة عن سنن، فإنه سيكون بالمقابل عبارة عن مجهود قوي للصياغة الصورية، فالفكر الكَنْتي سيحاول هنا أيضاً بلوغ الشرعنة الخالصة وصفاء الحق والعقل كمحكمة ذات القرار الأخير، فالتكافؤ بين العقل والعدالة «كحق»، سيجد هنا عرضه الأكثر تأثيراً.

وبالنسبة إلينا، فإن الخطاب حول المسؤولية، غالباً ما يستدعي، بشكل نعتبره مجرد تحصيل حاصل، هيئة أخلاقية وقانونية خالصة، مطالباً بالاستجابة للقانون والمثول أمامه، اعتماداً على صيغ مقررة. وأؤكد هنا أن هذا الأمر ينطبق علينا في الغالب وبأشكال مختلفة، وإن كان هذا الترابط غير أبدي، فهو غير طبيعي وله تاريخ. ولربما اعتقدنا أن بإمكاننا إذابة قيمة المسؤولية عبر إخضاع تأثير الذاتية والوعي أو القصدية للنسبية، أو وضعه في مرتبة ثانية أو تغيير مجراه. وقد نتمكن، كما يقال عادة، من إزالة تمركز الذات دون إعادة النظر في الرابطة القائمة بين المسؤولية من جهة، وحرية الوعي الذاتي وصفاء القصدية من جهة أخرى. ويحصل هذا الأمر كل يوم، لكنه غير هام مادام لا يغير الأكسيوماتيك السابق، فقد يرفض كلياً أو

---

(5) Kant, *Le conflit des facultés*, toute la deuxième partie de: *De la condition des facultés*, première section, p. 20.

يحافظ عليه كشيء متبقٍ، مع تعديلات صغيرة وتدريجية ومع تقديم حلول غير ذات أهمية. وبدافع الاحتياط من التسرع، يعطى الاعتبار لأي شيء، لما يحصل وللأسباب التي تجعلنا نتحمل المسؤوليات دون مبررات مبدئية. بالمقابل، ألن يكون من المهم، حتى ولو كان الأمر صعباً، إن لم نقل مستحيلاً، التفكير في المسؤولية بمعنى الاستدعاء الذي لن يمر فيه واجب الإجابة في آخر المطاف بالأنا (ego) و«الأنا أفكر» والقصد والذات ونموذج التقريرية؟ ألن تكون محاولة التفكير في العمق الذي تحدد من خلاله تاريخ الغرب وتحققت فيه القيم القانونية والأنوية (égologique) للمسؤولية وفرضت نفسها، عبارة عن إنجاز أكثر مسؤولية؟ فمما لا شك فيه، يوجد عمق للمسؤولية أكثر «حدوثاً»، أو إن شئتم هو ما زال منتظراً، وذلك بالقدر الذي يتم إدراكه ضمن ما يسميه البعض أزمة المسؤولية في شكلها القانوني الأنوي ونموذجها التقريري. وفي هذه الحالة، من الممكن إعطاء الفرصة للتفكير في ما سيكون عليه عرض المسؤولية بالجامعة، وما ستؤول إليه بعد الاضطرابات التي لا يمكن إخفاؤها رغم صعوبة تحليلها، فهل من الممكن وجود نمط جديد للمسؤولية الجامعية؟ وضمن أي شروط؟ إنني لا أدري ذلك، وكل ما أعرفه هو أن شكل سؤالي، هو بمثابة بروتوكول كلاسيكي، من النوع الكَنْتي تحديداً، فبطرحي لهذا السؤال، أتصرف وكأنني حارس مؤتمن على المسؤولية التقليدية. وبالفعل، فإن كَنْت سيحدد لنا الشروط التي يمكن للجامعة العقلانية عموماً أن تتم وفقها. وأنا أقرأ ذلك اليوم، فإنني أدرك ضمانته وضرورته مثلما يعجب المرء بدقة تصميم أو بنية من خلال ثقوب مبنى غير مأهول، مبنى لا يمكن الإقرار هل هو عبارة عن أطلال أم انه لم يوجد أصلاً مادام لا يحتوي إلا على خطاب عدم اكتماله. إنني أقرأ كَنْت ضمن هذا التردد، لكنني سأعفيكم من سماع اعتبارات أخرى حول تهييج (باتوس) هذا التردد

واليأس المتقطع والعسير المثابر أو الساخر والتناقضات اليومية والرغبة في المقاومة والنضال على عدة جبهات في الآن نفسه، للاحتفاظ بشيء من أجل المغامرة... إلخ.

ومن عمق هذا التردد، مازلت أؤمن بمهمة خطاب آخر حول المسؤولية الجامعية. طبعاً، فإن الأمر لا يتعلق بتجديد العقد الذي حافظ على صيغته القديمة أو عدلها بالكاد، بل بالبحث عن أشكال مغايرة، مازالت بالنسبة إلي غير واضحة وغير مقررة، بل أتساءل إن كانت موجودة وعما إذا كان هناك مستقبل للجامعة. ومع ذلك، فأنا أومن بأهمية الأنوار في هذا المجال، وبخطاب في مستوى التجديد المستقبلي لهذا المشكل، فنحن نوجد أمام مهمة، سنقوم من خلالها بفعل شيء لا ندركه بالضبط، وهو ما كنا نعبر عنه في السابق بالممارسة أو بالتفكير. وأنا أقول هذا ليس فقط باعتباري أستاذاً جامعياً، فمن غير المؤكد أن تكون الجامعة قادرة عبر هذه المهمة أو هذا الدين، على تحمل المسؤولية انطلاقاً من فكرتها ذاتها ومن داخلها، وهذا هو المشكل المتمثل في وجود ثغرة داخل النظام الجامعي وفي التناسق الداخلي لمفهوم الجامعة، فمن غير المستبعد ألا يكون هناك داخل ممكن بالنسبة إلى هذه الأخيرة ولا تناسق داخلي بالنسبة إلى مفهومها. لذلك، فأنا أتحدث عن هذه المهمة كجامعي متشبث بالانتماء إلى هذه المؤسسة (لأن من يرفض الالتزام داخلها، عليه أن يعلن بوضوح استقالته منها)، وفي الوقت نفسه كـ «لاجامعي» يدرك بأن الجامعة غير قادرة في زمننا الحالي على ممارسة التفكير والتمثل وتحويل الأشياء إلى ممارسات، كموضوع من موضوعاتها الممكنة. انطلاقاً من هذا التصور المغاير للمسؤولية، سأجازف بمساهمة متواضعة، تمهيدية ومحدودة بالزمن المخصص لنا في هذه الجلسة، والذي يتعين علينا احترامه. وأمام هذا الاعتبار الزمني وهذه الإكراهات الخطابية، فإنني سألتزم بالقاعدة الآتية وهي:

محاولة ترجمة وتقسيم مؤلَّف **صراع الكليات** *(Le conflit des facultés)* إلى أجزاء، على شكل تمهيدي وأنموذجي (paradigmatique)، للتعرف على الأمكنة غير القابلة للترجمة، أي على الأمور التي لا يمكن أن تصلنا والتي تظل غير صالحة للاستعمال حالياً. سأحاول إذن، تحليل نواة عدم قابلية الترجمة (intraductibilité) والمكسب المنتظر من هذه المتابعة النسقية لهذا النمط من القراءة. ولا يتعلق الأمر بجرد لما يتجاوز هذه العقلانية الجدلية ذاتها. ولربما كان لعدم قابلية الترجمة الذي سنشير إليه، دور في إقرار عدم قدرة الجامعة على فهم ذاتها في صفائها، وهو ما يقترن بها منذ نشأتها.

فهل يكفي اليوم، الحديث عن التناقض داخل الجامعة؟ ألا تتجلى القيمة الأساسية للنص الكَنْتي في الاعتراف بوجود الصراع داخل الجامعة ذاتها؟ إن كَنْت يتوقع حدوثه الحتمي وضرورته الترنسندنتالية المشكلة له. وقد صنف مختلف أنماط وأمكنة التناقضات وقواعد عودتها وأشكال مشروعيتها ولامشروعيتها، لأنه كان حريصاً على قول الحق وعلى الإقرار والتمييز بين الصراعات المشروعة والصراعات اللامشروعة بين كليات الجامعة. ويبدو الاهتمام المركزي لكَنْت مشروعاً، خصوصاً وأنه يسعى إلى إقرار تصور صائب حول المسألة، يتمثل في وضع الحدود الصارمة للنظام المسمى جامعة. ولا يمكن لأي خطاب أن يتمتع بالصرامة هنا، ما لم يتم البدء بتحديد وحدة النظام الجامعي، أي وضع حد بين داخل الجامعة وخارجها. إن كَنْت يريد هنا، تحليل الصراعات الخاصة بالجامعة والتي تحصل بين الكليات. وهدفه هو وصف العمليات التي تخضع لها هذه التناقضات الداخلية وتصنيفها وترتيبها والحكم عليها. والحال، أن كَنْت، وقبل أن يقترح تقسيماً عامّاً

لهيئة التدريس، ويقر بوجود صنفين من الكليات بإمكانهما التصارع في ما بينهما، والمقصود بذلك الكليات العليا والسفلى، سيواجه صعوبة أولى مازلنا نواجهها اليوم وبحساسية أكبر. وتتجلى هذه الصعوبة في تحديد الخارج الذي تربطه بالداخل علاقة تشابه وتشارك وتطفل، قد تؤدي إلى استغلال للنفوذ وإلى شطط سياسي، فهناك إذن برانية داخل التشابه، يمكنها أن تأخذ ثلاثة أشكال، يتسم واحد من بينها بالخطورة حسب كَنْت: **فالأول** هو عبارة عن تنظيم على شكل أكاديميات أو جمعيات علمية مختصة، وهذه «الورشات» لا تنتمي إلى الجامعة، بل إن كَنْت سيقتصر على ذكرها دون تصور لأي تشارك أو منافسة أو صراع بين الجامعة وهذه المعطيات العلمية. ومع ذلك، فإن هذه الأخيرة لا تمثل حالة طبيعية للعلم، كما هو الشأن بالنسبة إلى هواة المعرفة الوارد ذكرهم في نفس الفقرة، إذ إن هذه المؤسسات التي هي أيضاً نتاج للعقل، تلعب دوراً أساسياً داخل المجتمع. وهنا تبرز الحدود الأولى لنقل النص الكَنْتي إلى فضائنا السياسي والإبستيمولوجي، لأن المنافسة أو الصراعات الحدودية القائمة حالياً بين مراكز البحث غير الجامعية والكليات الجامعية التي تريد الجمع بين البحث وتبليغ المعرفة وإنتاج وإعادة إنتاج المعارف، تبدو جد خطيرة فهذه المشاكل لم تعد قابلة للعزل أو الحصر، مادامت تتعلق بسياسة البحث العلمي، أي بكل الاستراتيجيات السوسيو ـ تقنية (العسكرية والطبية وغيرها، علما بأن هذه الحدود والتصنيفات لم تعد ملائمة) وبالاستخبارات، سواء على المستوى الداخلي للدولة أو على مستوى العلاقات بين الدول. هكذا، سينفتح حقل كامل لتحليل هذا «الخارج» عن الجامعة الذي نعته كَنْت بالأكاديمي والذي كان من الممكن تحديده في تلك الفترة، على الهامش من الجامعة، علماً بأن هذا الأمر لم يكن مؤكداً ولا بسيطاً، فالجامعة اليوم هي التي أصبحت على

هامش هذا الخارج، وهو ما ينطبق على بعض شعبها على الأقل. ذلك أن الدولة لم تعد تكلف الجامعة ببعض الأبحاث، مما يجعل هذه المؤسسة غير قادرة على الإحاطة ببنياتها ولا على مراقبة رهاناتها التقنية والسياسية.

وحينما لا تستطيع جهات المعرفة أن تساهم في التكوين والتقييم الجامعي، فإن معمارية (architectonique) صراع الكليات برمتها ستكون مهددة، ومعها أيضاً الاتفاق السعيد بين السلطة الملكية والعقل الخالص. ويظل تمثل هذا النموذج واحداً تقريباً لدى الجميع في الغرب، وإن كانت العلاقة بين السلطة والبحث المبرمج في الأكاديميات ومراكز البحث، تختلف بحسب الدول والأنظمة والتقاليد الوطنية. وتتجلى هذه الاختلافات عبر تدخلات الدولة والرأسمال العمومي أو الخاص، مما يؤثر على ممارسة وأسلوب الباحثين. لذلك، فإن بعض الموضوعات وبعض أنماط البحث لا تكون في متناول الجامعة. وأحياناً ما تكون هذه الأخيرة، كما هو الحال في بعض بلدان أوروبا الشرقية، مقتصرة على نشاط تعليمي يعيد إنتاج المعارف فقط، بحيث تسيطر الدولة على حق البحث وتمنحه لأكاديميات لا يمارس فيها التدريس. وغالباً ما يتم ذلك، بدافع حساباتها المردودية التقنية والسياسية أو بفعل تأثير الرساميل الوطنية أو العالمية، دولية كانت أو غير دولية، كما هو الشأن بالنسبة إلى تخزين المعلومات وتشكيل بنوك المعطيات التي يضطر الجامعي من جرائها للتنازل عن دوره «كحارس» أو «مؤتمن» على المعرفة، علماً بأن هذا الدور هو الأساس الذي تنبني عليه مهمة الجامعة. لكن، عندما لا تعود المكتبة هي النموذج المثالي للتوثيق، فإن الجامعة لن تصبح هي مركز المعرفة ولا يمكنها بالتالي أن تمنح لأعضائها دور تمثيل هذا المركز.

ولما كانت الجامعة غير قادرة، لأسباب بنيوية أو لتشبثها بتمثلات قديمة، على الانفتاح على بعض الأبحاث والمساهمة فيها أو تبليغها، فإنها ستكون مهددة في كيانها ذاته، مهددة من تطور العلم أو بالأحرى من طرف أسئلة العلم أو الأسئلة حول العلم ومما تعتبره هامشاً غازياً. وهذا تحديد فريد أو غير عادل، لأن المعتقد الأساسي للجامعة، هو أن فكرة العلم تندرج ضمن مبدئها ذاته. وإذن، كيف يمكنه تهديد تطورها التقني في ذات الوقت الذي لا يمكن فيه الفصل بين المعرفة والسلطة، بين العقل والإنجازية وبين الميتافيزيق والتحكم في التقنية؟

إن الجامعة هي نتاج نهائي، إن لم نقل هي وليدة زوجين غير منفصلين وهما الميتافيزيق والتقنية، فهي تقدم مكاناً أو تشكلاً طوبولوجياً لهذا التولد. والمفارقة هي أنه في اللحظة التي يتجاوز فيها هذا التولد الأمكنة المخصصة له، وعندما تفقد الجامعة أهميتها وتصبح عجوزاً، فإن فكرتها تسود في كل مكان وبشكل أفضل مما مضى. وكما قلت قبل قليل، فهي تعتبر مهددة من طرف هامش غاز، لأن بإمكان جماعات البحث غير الجامعية، سواء كانت عمومية ورسمية أو لم تكن، تشكيل جيوب داخل الفضاء الجامعي. ويمكن لبعض أعضاء الجامعة المساهمة فيها والتشويش بالتالي على هيأة التدريس من الداخل. وقد سعى كَنْت، عبر رسم نسق الحدود الخالصة للجامعة، إلى مواجهة أي تشويش ممكن وإبعاده بشكل شرعي ومشروع. والحال، أن مثل هذا التشويش يبرز في الوقت الذي توجد فيه اللغة كفعالية داخل المجال العمومي والإصدار والإشهار، فالرغبة في مراقبة أو إبعاد التشويش، هي عبارة عن جهل ببنية أفعال اللغة (وأشير بالمناسبة إلى أنه إذا كانت التحليلات من طبيعة تفكيكية، قد اتخذت في الغالب شكل نظريات في

«التشويش»[6]، فلأنها كانت تتعلق بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، بشرعنة الجامعة).

إننا مازلنا متواجدين عند عتبة **صراع الكليات**، وسيواجه كَنْت صعوبة أكبر في جعل المشكل الثاني خارج الفضاء الجامعي. غير أنه، بتسميته لأفراد هذا الصنف، سيكون واعياً جداً بالرهان السياسي المعقود عليهم. ويتعلق الأمر بفئة المتعلمين (die Litteraten Studirte) فهم ليسوا علماء بالمعنى الحقيقي للكلمة (eigentliche Gelehrte)، وكل ما هنالك أن تكوينهم بالجامعات مكّنهم من أن يصبحوا موظفين لدى الدولة مكلفين بمهمات، أي أدوات بيد السلطة (Instrumente der Regierung). وغالباً ما ينسون بشكل كبير ما سبق أن تعلموه. وتمنحهم الدولة وظيفة وسلطة من أجل تحقيق غاياتها وليست غايات العلم. وسيقول عنهم كَنْت، إن مهمتهم «لا تساهم في تقدم العلم»، كما يدعو هؤلاء الطلبة القدامى بـ «رجال الأعمال» أو «تقنيي العلم» (Geschäftsleute oder Werkkundige der Gelehrsamkeit). أما تأثيرهم على عموم الناس فيعتبر رسمياً وشرعياً (aufs Publicum gesetzlichen Einfluβ haben)، فهم يمثلون الدولة ويتوفرون على سلطة مهابة الجانب. ومن خلال الأمثلة المقدمة من طرف كَنْت، يبدو أن رجال أعمال المعرفة المذكورين قد تكونوا بالكليات الثلاث المسماة عليا، وهي اللاهوت والحقوق والطب، فهم رجال دين وقضاة وأطباء، وباعتبارهم كذلك، فإنهم لم يتلقوا تكوينهم بكلية الفلسفة. ويمكننا حالياً، أن ندرج ضمن هذه الفئة من

---

(6) Voir par exemple: Jacques Derrida: *De la grammatologie* (Paris: Minuit, 1967), notamment p. 79; «La pharmacie de Platon,» dans: *La dissémination* (Paris: Seuil, 1972), p. 147; «Signature, événement, contexte,» dans: *Marges de la philosophie* (Paris: Minuit, 1972), et *Glas* (Paris: Galilée, 1974), passim.

التقنيين أو رجال أعمال المعرفة عدداً كبيراً من الموظفين الموجودين خارج وبجانب وداخل الأمكنة الجامعية. ويتعلق الأمر بمسؤولي الإدارة العمومية أو الخاصة بالجامعة، وكل «المقررين» على مستوى الميزانية ومنح وتوزيع القروض (كموظفين بالوزارة (trustees))، وكل المكلفين بتدبير النشر والتوثيق من ناشرين وصحفيين. . . إلخ. ويبدو من المستحيل حالياً، ولأسباب مقترنة ببنية المعرفة، التمييز بدقة بين العلماء وتقنيي المعرفة ووضع حد بين السلطة والمعرفة، وهو الحد الذي أراد كَنْت أن يشيد عليه بنيان الجامعة، وهذه مسألة سنعود إليها لاحقاً. وفي الواقع، فإن كَنْت سيبلور قضيته، انطلاقاً من فكرة «التأثير على الشعب». ويعتبر رجال أعمال العلم مهيبين، لأن لهم ارتباطاً مباشراً بالشعب الذي لا يتكون من «جهلة» كما يعتقد في الغالب، بل من «أغبياء» (idioten). وبما أن الجامعة لا تتوافر على أي سلطة خاصة بها، فإن كَنْت سيطلب من الحكومة ضبط تصرف هذه الفئة من رجال الأعمال الذين يمكنهم دوماً، استغلال الحق في الحكم الذي هو حق الكليات أساساً. والمنتظر من هذه الحكومة، هو خلق شروط سلطة مضادة وتحديدها، كي تضمن للجامعة التي لا سلطة لها، ممارسة حرية الفصل بين ما هو صائب وما هو خاطئ. هكذا، يتعين على الحكومة وعلى القوى المرتبطة بها أو التي تمثلها (المجتمع المدني) أن تخلق حقّاً يحد من تأثيرها ويخضع كل ملفوظاتها ذات الخاصية التقريرية (التي تدعي قول الحق) وحتى ذات الخاصية العلمية (شريطة أن تتضمن حكماً حرّاً)، لأحكام الكفاءة الجامعية وتحديداً كلية الفلسفة التي تمثل الشكل الأكثر حرية ومسؤولية تجاه الحقيقة. ويبدو المبدأ الذي استند إليه هذا المطلب، مبالغاً فيه أو أساسياً، متخذاً هذه الصفة أو تلك أو هما معاً، غير أن حظوظ تطبيقه كانت منعدمة في عهد فريدريك غيوم لأسباب تتعدى الجانب التنظيري، وهي لن تزداد إلا استفحالاً.

ويتعين علينا أن نتخيل اليوم مراقبة ممارسة من طرف الكفاءة الجامعية (والفلسفية في آخر المطاف)، على كل تصريحات الموظفين والذوات الممثلة للسلطة بشكل مباشر أو غير مباشر والقوى المهيمنة بالبلاد، وأيضاً القوى الخاضعة للسيطرة والتي تطمع مع ذلك في السلطة وتشارك في النقاش السياسي أو الأيديولوجي، فلا شيء يمكن أن يستثني من طرف هذه الكفاءة سوى ما يقال في صحيفة أو كتاب أو بالإذاعة والتلفزيون وضمن المزاولة العمومية لمهنة معينة والتدبير التقني للمعرفة، ومن خلال التناوب القائم بين البحث المسمى «أساسياً» و«تطبيقاته» المدنية والبوليسية والطبقية والعسكرية... إلخ، وبعالم الطلبة والبيداغوجيا غير الجامعية (أساتذة الثانوي أو رياض الأطفال، هذه المؤسسة التي لم يقل عنها كَنْت أي شيء، على غير عادته)، وأيضاً لدى كل «المقررين» في مجال الوظائف والقروض الجامعية... إلخ.

وباختصار، لن يسمح لأي أحد باستخدام معرفته بشكل عمومي، ما لم يكن مبدئياً، خاضعاً لمراقبة الكليات. ويبدو أن هذا النظام سيعكس أسوأ مظاهر الطغيان في حالة ما إذا لم تحدد القوة الحاكمة والمقررة من طرف مصلحة محترمة ومسؤولة عن الحقيقة، وإذا لم ينزع عنها مبدئياً وهيكليا كل سلطة تنفيذية وكل وسائل الإكراه، فسلطة القرار هنا، نظرية واستدلالية، وهي محدودة بهذين المستويين. ذلك أن الجامعة موجودة لقول الحقيقة وللحكم وللنقد بالمعنى الصارم للكلمة، أي للتمييز والفصل بين الصواب والخطأ، ولأنها مهتمة بالعقل وبحرية الحكم، فإنها ستكون مهيأة أيضاً للتمييز بين العدل والظلم وبين الأخلاقي واللاأخلاقي. ويقدم كَنْت هذا المطلب، باعتباره شرطاً للصراع ضد كل «استبداد»، بدءاً بذلك الذي يكرسه الممثلون المباشرون للحكومة داخل الجامعة، وهم أعضاء

الكليات العليا (كليات اللاهوت والحقوق والطب). ويمكننا نقل وتركيب عناصر هذا الأساس أو النموذج باستمرار، داخل مختلف أشكال المجتمع الحديث، بحيث نستطيع الدفاع شرعياً أيضاً، عن التقييمات الأكثر تناقضاً في ما بينها. والملاحظ، أن كَنْت قد حدد في الآن نفسه، جامعة ضامنة لأكثر الأشكال كليانية داخل المجتمع، كما اعتبرها مكاناً للمقاومة الأكثر ليبرالية، ضد كل استغلال للسلطة، وهي مقاومة تتميز بصرامتها من جهة وبعجزها من جهة أخرى، فسلطتها تنحصر في مجال التفكير والحكم والقول، لكنه ليس قولاً أمام العموم وإلا أصبح فعلاً وتعبيراً عن سلطة تنفيذية غير مقبولة بالنسبة إلى الجامعة، فكيف يمكن تفسير هذا التركيب من التقييمات المتناقضة داخل نفس النموذج؟ وما هي طبيعة هذا الآخر والتي تسمح له باحتواء مثل هذه التناقضات؟ إنني لن أقدم هنا سوى إجابة غير مباشرة على هذا السؤال الشاسع، فمقتضيات التحديد الكَنْتي يمكن أن تدرك منذ البداية، وقد أصبحت اليوم واضحة للعيان. وفي هذا الإطار، أعلن كَنْت بأنه في حاجة إلى وضع خط فاصل لا يمكن اجتيازه، بين المسؤولية تجاه الحقيقة والمسؤولية المرتبطة بالفعل. ولتحقيق هذا الفصل، كان مضطراً إلى إخضاع اللغة لمعالجة خاصة، فاللغة هي العنصر المشترك بين هذين المستويين من المسؤولية، وهي التي قد تمنعنا من التمييز بين مجالين، يلح كَنْت على الفصل بينهما. ذلك أنها تتيح الفرصة لتسرب كل التشويشات والظلال (السيمولاكر). ويمكن القول بمعنى ما، إن هذا المفكر لا يتحدث في **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*) إلا عن اللغة، فقد سعى إلى رسم الحدود بين لغة الحقيقة ولغة الفعل، بين الملفوظات النظرية والملفوظات الإنجازية (وخصوصاً لغة الأوامر). إن كَنْت لا يتحدث إلا عن اللغة، عندما يشير إلى «تجليات الحقيقة» و«التأثير على الشعب» و«تأويل النصوص المقدسة بصيغ لاهوتية أو

فلسفية». . . إلخ، وهو مع ذلك يمحي في كل حين محاولات اللغة إزالة الحدود التي سعى النقد النقدي (critique criticiste)، كما سنرى، إلى وضعها داخل الكليات وبين داخل وخارج الجامعة. والهدف المتوخى من ذلك ـ وهنا تبرز عظمة مشروعه الفلسفي ومتطلبات حكم قادر على التقرير ـ هو الحد من تأثيرات الخلط والسيمولاكر والتشويش والالتباس واللاتقرير كنتاجات للغة. وبهذا المعنى، فإن الضرورة الفلسفية في أعلى درجاتها، تعرض ضمن تكنولوجيا التشكل التي وإن كانت تبدو منفلتة من مراقبة الجامعة ـ أو من الفلسفة بتعبير كَنْت، إلا أنها تظل نتاجاً لها وممثلتها الأمنية. وهذه المفارقة ظاهرية فقط، لذا يتعين علينا أن نأخذ المسؤولية إن أمكن، في إطار قانون هذه المفارقة ذاتها. ذلك أن قوة التشويش تسكن اللغة المسماة طبيعية كمعطى يتشارك فيه كل من الجامعة وخارجها. ويشير عنصر الإشهار والخاصية العمومية للخطابات، والمتمثلة أساساً في الوثائق، إلى الوضع الحتمي للالتباس الذي يسعى كَنْت إلى التقليص منه. وهنا تبرز محاولته في تحويل خطاب القيمة الكوني، وهو خطاب الفلسفة، إلى لغة منحصرة داخل الجامعة وشبه خاصة، فلكي لا تتعرض اللغة الكونية للالتباس، يتعين عدم نشرها وعدم جعلها شعبية، أي عدم السماح بتداولها وسط الشعب الذي سيفسدها حتما، هكذا سيقدم كَنْت مبرراته في جوابه على رسالة عاهل بروسيا:

«باعتباري مربياً للشعب، فإنني لم أخالف في كتاباتي، وخصوصاً في مؤلَّف **الدين في حدود بساطة العقل** (*La religion dans les limites de la simple raison*)، المقاصد السامية والسيادية المعروفة لدي، بمعنى أنني لم أخطئ في حق الديانة العمومية للبلد،

وهذا أمر بدهي، لأن الكتاب لم يكن يهدف إلى ذلك، بل هو بالأحرى غير مفهوم ومستعص على الجمهور ولا يمثل سوى نقاش بين علماء الكلية لا يعيره الشعب أي اهتمام. وبهذا الخصوص، تظل الكليات نفسها حرة في الحكم على هذه القضايا أمام الجمهور، وفق أفضل ما تتوافر عليه من معرفة ووعي، ويظل المعلمون الشعبيون (بالمدارس وبالكراسي التعليمية) وحدهم مرتبطين بنتائج هذا النقاش الذي تدبره سلطة البلاد بغرض عرضه على العموم»[7].

إن نشر المعرفة يخضع إذن للسلطة وليس للمعرفة ذاتها. ويعتبر تقليص هذا النشر للحفاظ على صرامة الخطاب، على مستوى المعرفة والوعي، أي على خطاب عقلاني كوني لا لبس فيه، بمثابة إكراه مزدوج (Double Bind) والتماس متناقض في حد ذاته، يتضمن صراعاً داخلياً، لم يعد قابلاً للترجمة داخل النص الكَنْتي نفسه. وبطبيعة الحال، فإن هذا المطلب المتناقض لم يتم تلبيته في زمن كَنْت، فكيف سيكون عليه الحال اليوم، حيث يتزايد حقل النشر والتوثيق والاتصال الوسائطي بوتيرة مذهلة تشبه وتيرة تقدم الترميز المكثف والصياغة الصورية الدقيقة للغات؟ ومن يبدأ النشر؟

لكن هناك مسألة أخطر وأهم، وهي أن المفهوم الخالص للجامعة قد شيد من طرف كَنْت، انطلاقاً من إمكانية وضرورة قيام لغة نظرية خالصة، مدفوعة بهاجس الحقيقة وحدها وذات بنية تقريرية خالصة. ولربما كان هذا النموذج مضموناً داخل الخطاب الكَنْتي

(7) Immanuel Kant, *La religion dans les limites de la simple raison,* traduction par J. Gibelin (Paris: Vrin, 1952), p. 7.

نفسه، من طرف عقل عملي خالص وملفوظات إلزامية ومسلّمة الحرية من جهة، ومن طرف سلطة سياسية على أرض الواقع، يوجهها العقل مبدئياً، من جهة أخرى. غير أن ذلك لا يمنع من بقاء البنية الإنجازية مبعدة مبدئياً عن اللغة التي اعتمد عليها كَنْت لتحديد مفهوم الجامعة وما هو مستقل بشكل خالص ضمنها، وأقصد بذلك الكلية السفلى، أي كلية الفلسفة. إنني أستنير هنا بمفهوم الإنجازية، ليس لكونه واضحاً ودقيقاً بما فيه الكفاية فحسب، بل لأنه يحدد المكان الأساسي للنقاش الذي انخرطنا فيه. وحينما أتحدث عن الإنجازية، تتبادر إلى ذهني مردودية النسق التقني، حيث لم يعد هناك تمييز بين المعرفة والسلطة. ويحضرني أيضاً مفهوم أوستن (Austin) حول أفعال اللغة التي لا تنحصر في تقرير ووصف وقول ما هو موجود، بل تنتج أو تحول لوحدها، وضمن شروط معينة، الوضعية التي تتحدث عنها. وهو ما ينطبق على أسس جامعة كولومبيا، ليس كوضعية يمكن تقريرها حالياً، بل كما كانت منذ مائة سنة، ضمن سياق محدد جداً. وتبدو النقاشات الهامة والمهتمة بتأويل السلطة الإنجازية للغة، وهي النقاشات التي تعرف تطوراً بيننا، تبدو مرتبطة بشكل ضمني على الأقل، برهانات سياسية ومؤسساتية استعجالية، وتتطور هذه النقاشات أيضاً، داخل شعب الأدب واللسانيات أو الفلسفة والتي لا يمكن أن تعتبر من خلال ملفوظاتها التأويلية، لا نظرية تقريرية ولا مجرد إنجازية، إذ ليس هناك ما هو إنجازي بالمفرد، بل هناك عمليات انجازية متعددة ومحاولات متناقضة أو مشوشة لتأويل السلطة الإنجازية للغة ولاستعقالها (arraisonne) واستخدامها واستثمارها إنجازياً. وسواء أدركنا ذلك أم لم ندركه، فإن الفلسفة والسياسة ـ ليس بالمعنى العام فقط، بل السياسة التعليمية والمعرفية والمفهوم السياسي للجماعة الجامعية ـ تنخرطان في هذه العملية الإنجازية. وهذا البعد السياسي لكل حركة

ولكل ملفوظ جامعي، يعتبر من الأمور المثيرة حالياً. وأنا لا أتحدث فقط عن المسؤولية السياسية والإدارية، مثل طلب ومنح القروض، تنظيم التدريس والبحث، مراجعة الألقاب وخصوصاً الكتلة الضخمة من التقييمات الضمنية أو الصريحة التي نقوم بها والتي يتضمن كل واحد منها أكسيوماً وتأثيرات سياسية. وبهذا الصدد، فإنني أرغب في إنجاز دراسة هائلة ليست سوسيولوجية فقط، لتوثيق هذه التقييمات، عبر نشر كل ملفات وتقارير لجان الامتحانات والتوجيهات والتحليل السانكروني والدياكروني لكل الشفرات التي تتصارع وتتقاطع وتتناقض وتتحدد من جوانب متعددة، داخل الاستراتيجية المتحركة للمصالح الكبرى والصغرى.

إنني لا أفكر فقط في هذه المسائل، بل أفكر تحديداً في مفهوم الجماعة العلمية والجامعية الذي يتعين ظهوره في كل جملة من الدرس أو الحلقة الدراسية وفي كل فعل للكتابة والقراءة أو التأويل. ومن بين الأمثلة التي يمكن إدراجها في هذا الباب، كون تأويل مبرهنة رياضية أو قصيدة شعرية أو موضوعة فلسفية أو دينية، لا يتم إلا باقتراح نموذج مؤسساتي في الوقت نفسه، وتدعيم النموذج القائم أو ذلك الذي يجعل التأويل ممكناً، وتشكيل نموذج جديد متطابق مع التأويل المذكور. وسواء كان هذا المقترح ضمنياً أو صريحاً، فإنه يستدعي سياسة جماعة من المسؤولين المجتمعين حول هذا النص، وأيضاً مجتمعاً شاملاً ومجتمعاً مدنياً بمعية الدولة أو من دونها، ونظاماً حقيقياً يعزز انخراط هذه الجماعة. أكثر من ذلك، فإنه يتعين على كل نص أو عنصر داخل المتن، أن يعيد إنتاج أو يضع بشكل تقريري أو معياري، أوامر عديدة من قبيل: اجتمعوا وفق قواعد محددة وبحسب عملية إخراج وتموضع محددين للأرواح وللأجساد، شكلوا نمطاً مؤسساتياً معيناً من أجل قراءتي وكتابتي، نظموا شكلاً

محدداً للتبادل وللتراتب لتأويلي وتقييمي وترجمتي، لتكونوا ورثتي وتحافظوا على بقائي (überleben) أو (Fortleben)، بالمعنى المحدد لهاتين اللفظتين من طرف فالتر بنيامين (Walter Benjamin) في نص له تحت عنوان: «مهمة المترجم»(*) (Die Aufgabe des Übersetzers) بالمقابل، إذا حدث أن أولتموني (بمعنى القراءة أو التحويل الإنجازي)، فيتعين عليكم تحمل هذا الشكل المؤسساتي أو ذاك. وتؤدي مثل هذه الأوامر إلى اللاتقريرية وإلى الإكراه المزدوج داخل كل نص، أي أنها تنغلق وتنفتح في الآن نفسه على تحديد متعدد الجوانب وغير قابل للاحتواء (surdétermination non - dominable)، وذلك هو قانون النص بشكل عام، والذي لا ينحصر ضمن ما هو موجود في المكتبات ولا ضمن برامج الحاسوب، قانون يمكن افتراضه وإن كان من الصعب البرهنة عليه هنا. هكذا، فإن المؤول لا يخضع بالضرورة لهذه الأوامر، وسيشيد إنجازه الخاص نموذجاً أو عدة نماذج لما ينبغي أن تكون عليه الجماعة. وقد تكون هذه النماذج مختلفة لدى نفس المؤول من فترة إلى أخرى ومن نص إلى آخر ومن وضعية أو تقييم استراتيجي إلى وضعيات أخرى، وهنا تتجلى مسؤوليته. غير انه من الصعب عموماً تحديد مجال هذه الأخيرة والجهة المعنية بها. مثلاً، عندما أقرأ جملة في سياق معين، خلال حلقة دراسية (قد يكون جواباً لسقراط أو مقطعاً من **رأس المال** (*Capital*) أو من (*Finnegans Wake*) أو فقرة من **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*)) فإنني لا ألتزم بعقد موجود سلفاً، لأن بإمكاني أيضاً كتابة وتهيئة توقيع لعقد جديد مع المؤسسة، وبين هذه الأخيرة والقوى المهيمنة داخل المجتمع. وتشكل هذه العملية،

(*) انظر قراءة دريدا العميقة لهذا النص ضمن **أبراج بابل** (*Des tours de Babel*)، الذي يرد ضمن نصوص هذا الكتاب.

كما هو الشأن في كل تفاوض (سابق على التعاقد أي محول للعقد القديم)، لحظة كل الحيل وكل الضربات الاستراتيجية التي يمكنكم تخيلها. إنني لا أعتقد بأن هناك اليوم مفهوماً خالصاً للمسؤولية الجامعية. وكيفما كان الحال، فلن أستطيع في هذا المكان، وبسبب حدود هذا العرض، إبراز شكوكي المتعلقة بهذه المسألة. من جهة أخرى، فأنا لا أعرف ما إذا كان السنن الأخلاقي والسياسي الناجم عن تقليد أو عدة تقاليد صالحاً بالنسبة إلى هذا التعريف. ويبدو أن المسؤولية المطلوبة في حدها الأدنى اليوم والتي تعتبر الأكثر أهمية وجدة وقوة بالنسبة إلى كل منتم إلى مؤسسة البحث أو التدريس، هي تلك التي تبرز وتموضع جهد الإمكان مثل هذا الانخراط السياسي، معلنة عن نظامه أو مآزقه. وبحديثي عن التوضيح والموضعة، وإن كانت هذه العملية الأخيرة تتبع مسالك ملتوية وغير مسبوقة، فإنني أحيل على أكثر المعايير كلاسيكية، وأعتقد بأنه لا يمكننا التخلي عنه دون إعادة النظر في فكرة المسؤولية، وهذا أمر في متناولنا طبعاً. وأقصد بالموضعة الواضحة هنا، الإقرار بمعية الطلبة وجماعة الباحثين أو الاعتراف بأن داخل كل عملية من العمليات التي نقوم بها (قراءة، تأويل، بناء نموذج نظري، بلاغة المحاججة، معالجة مادة تاريخية، صورنة رياضية)، يوجد مفهوم مؤسساتي كرهان، كما يوجد عقد موقع وصورة لحلقة دراسية نموذجية ومهيكلة، وجانب اجتماعي معين، مكرر أو منقول، مبتكر ومحول، مهدد أو مهدم، ذلك أن المؤسسة لا تعني فقط الجدران أو البنيات الخارجية التي تحيط وتحمي وتضمن أو تحد من حرية العمل، بل هي أيضاً بنية تأويلنا.

وإذا ما أردنا أن يكون هناك تأثير لما ندعوه بالتفكيك، فيجب ألا نعتبره أبداً كمجموعة تقنية من الإجراءات الاستدلالية ولا حتى

كمنهج هرمونيتيقي جديد يشتغل على أرشيفات أو ملفوظات، تحت مظلة مؤسسة محددة وقارة، فالأمر يتعلق على أقل تقدير، باتخاذ موقف داخل العمل ذاته، من البنيات السياسية والمؤسساتية التي تشكل وتنظم ممارستنا وكفاياتنا وإنجازاتنا. ولأن التفكيك لم يقتصر فقط على مضامين المعاني، فإنه يتعين عليه ألا ينفصل عن هذه الإشكالية السياسية والمؤسساتية وان يكتسب طريقة جديدة في المساءلة، لا تعتمد بالضرورة على السنن الموروث عن السياسة والإتيقا. لذلك، فهو يبدو بالنسبة إلى البعض مسيّساً أكثر من اللازم ويبدو بالنسبة إلى البعض الآخر الذي لا يفهم من السياسة إلا الشعارات التحريضية، مفرطاً في حياده. إن التفكيك لا يتم تحديده كإصلاح منهجي مطمئن بالنسبة إلى تنظيم معين ولا كاستعراض لتدمير غير مسؤول يؤدي إلى لامسؤولية، تترك الأوضاع على ماهي عليه أو تكرس أكثر القوى جموداً داخل الجامعة.

انطلاقاً من هذه المقدمات إذن، سأقوم بتأويل **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*)، وهذا الموضوع الذي سأقف عليه الآن ظل في الحقيقة حاضراً معنا منذ البداية. لقد أراد كَنْت وضع خط فاصل بين علماء الجامعة ورجال أعمال العلم أو أدوات السلطة الحكومية، بين الداخل والخارج الأقرب إلى الحرم الجامعي. لكن وجب علينا الاعتراف بأن هذا الخط لا يمر فقط بمحاذاة المؤسسة وحولها، فهو يخترق الكليات أيضاً كمكان لصراع حتمي. إن هذا الحد هو بمثابة جبهة. وبالفعل، فإن كَنْت سيميز بين صنفين من الكليات: ثلاث كليات عليا وكلية سفلى، وذلك بالإحالة على تنظيم قائم لا يروم تغييره، بل فقط وكعادته، تحليل شروط إمكانيته القانونية الخالصة. ودون الخوض في معالجة هذا المشكل الضخم، فإنه سيبادر إلى التأكيد بأن هذا التقسيم وتلك التسميات (ثلاث

كليات عليا وكلية سفلى)، نابعة من الحكومة وليس من الهيئة العلمية. ومع ذلك، فهو ينقلها ويحاول تبريرها فلسفيّاً، كما سيمنح هذا الأمر الواقع الضمانات القانونية والعقلانية المثالية، فكليات اللاهوت والحقوق والطب تعتبر «عليا» لأنها أقرب إلى السلطة الحكومية. وكما هو معلوم، فإن التراتبية التقليدية تقتضي أن تكون السلطة أعلى من اللاسلطة. طبعاً، فإن كَنْت لن يخفي في ما بعد، بأن مثاله السياسي هو قلب هذه التراتبية حيث يقول «هكذا، يمكننا يوماً ما أن نرى كيف أصبح المتأخر هو الأول» - كيف أصبحت الكلية السفلى هي العليا - ليس بغرض ممارسة السلطة (أسجل هنا كيف ظل كَنْت رغم هذا القلب، وفيّاً لتمييزه المطلق بين المعرفة والسلطة)، بل من أجل إسداء النصيحة (و بالنسبة إليه، فإن النصيحة لا تشكل سلطة)، «لمن يملك هذه السلطة، أي الحكومة التي ستجد في حرية كلية الفلسفة والحكمة الناتجة عنها، وسائل بلوغ غاياتها، أفضل مما تجده في سلطتها المطلقة الخاصة»[8]. ويبدو أن نموذج كَنْت هنا، ليس هو الملك الفيلسوف لدى أفلاطون، بل الحكمة العملية للملكية البرلمانية البريطانية التي سيحيل عليها في ملاحظة مطولة وممتعة، حول التقسيم العام للكليات[9].

وطالما أن هذا القلب المثالي لم يتم في الواقع الحالي للأشياء، فإن الكليات العليا ستظل هي التي تكون موظفي الحكومة وكل أولئك الذين تعتمد عليهم لتكريس «تأثير أقوى وأطول» على الشعب. وإذن، فإن الحكومة تراقب وتسير كلياتها العليا التي تمثلها مباشرة، دون أن تتواجد فعلياً بداخلها، فهي تراقب المذاهب وتفرض عرض بعضها وإلغاء البعض الآخر، بغضّ النظر عن علاقة هذه المذاهب

(8) Kant, *Le conflit des facultés*, p. 37.

(9) المصدر نفسه، ص 16.

بالحقيقة. ويندرج هذا الأمر ضمن العقد الموقع بين الكليات العليا والحكومة. وللإشارة، فإن مجرد الاحتفاظ بهذا المعيار الكَنْتي (أي تمثيل مصالح سلطة الدولة والقوى الداعمة لها)، يدعونا إلى التساؤل: هل يمكننا التأكد من الحدود الفاصلة بين الكليات العليا وباقي الكليات؟ وهل من الممكن تحديد الكليات العليا في ثلاث، وهي اللاهوت والحقوق والطب؟ ألا يوجد أي أثر لهذه المصلحة ولهذا التمثيل للسلطة ضمن الكلية السفلى التي يقول عنها كَنْت إنها مطالبة بأن تكون مستقلة عن الأوامر الحكومية بشكل مطلق؟ يجب على الكلية السفلى (أو الفلسفة) حسب كَنْت، أن تدرس ما تريد بكل حرية، دون الإحالة على أي أحد، موجهها في ذلك هو اهتمامها بالحقيقة. ويتعين على الحكومة أن توقف سلطتها الخاصة، حسب تعبير مونتسكيو (Montesquieu)، أمام هذه الحرية بل وحمايتها أيضاً. ويؤكد كَنْت من خلال التفاؤل الأساسي المميز لخطابه على أن وراء الأمر فائدة، لأنه لا يمكن للحقيقة أن تتجلى من دون حرية، ومن مصلحة كل حكومة أن تكون الحقيقة متجلية. إن حرية الكلية السفلى مطلقة، لكنها تظل حرية الحكم والكلام داخل الجامعة وحرية الحديث كما هو كائن عبر أحكام نظرية في الأساس. ولا يعترف لهذه الحرية بالإطلاقية إلا من خلال الكلام القائم داخل الجامعة (ككلام نظري، قانوني، إرشادي وتقريري)، فأعضاء الكلية السفلى ليس بإمكانهم ولا يجب عليهم إصدار الأوامر (Befehle geben). وفي آخر المطاف، فإن الحكومة هي التي تتوفر، بواسطة التعاقد، على حق ضبط ومراقبة كل ما ليس تقريرياً وبمعنى ما تمثيلياً، ضمن ملفوظات هؤلاء الأعضاء.

وأدعوكم هنا إلى التفكير في الأساليب الحديثة المتميزة بدقتها، والتي تتجلى في تأويل الملفوظات غير التقريرية، وآثار ذلك على مفهوم الجامعة وعلاقتها بالمجتمع المدني وبسلطة الدولة. تخيلوا

معي نوع التكوين الذي يتعين أن يخضع له الرقباء وخبراء الحكومة المكلفون بمراجعة البنية التقريرية الخالقة للخطابات الجامعية، فأين سيتكون هؤلاء الخبراء؟ وداخل أي كلية؟ هل سيتلقون تكوينهم بالكليات العليا أم بالكلية السفلى؟ ومن سيقرر أمر هذا التكوين؟ وكيفما كان الحال، فإننا لا نتوفر حالياً ولأسباب أساسية، على معرفة بحقيقة اللغة الإنجازية ولا على مذهب شرعي قابل للتعليم، بهذا الخصوص، فإذن، ماذا سينتج عن ذلك؟ النتيجة هي أن كل النقاشات المتعلقة بأفعال الكلام (Speech acts) (علاقة هذه الأفعال بالحقيقة وبالقصد، علاقة اللغة «الجادة» باللغة «غير الجادة»، علاقة الخيالي بغير الخيالي والطفيلي بالطبيعي والفلسفة بالأدب واللسانيات بالتحليل النفس. . . إلخ) تتضمن رهانات سياسية ومؤسساتية لا يمكننا إخفاءها، فهي تهم سلطة ولا سلطة الخطاب الأكاديمي أو خطاب البحث بشكل عام. على مستوى آخر، يجب أن يكون تقسيم الكليات إلى فئتين خالصاً ومبدئياً وصارماً. ورغم تقريره من طرف الحكومة، إلا أن انطلاقته يجب أن تصدر عن العقل الخالص، لأنه لا يقبل من حيث المبدأ، أي بلبلة على مستوى الحدود ولا أي تشويش.

وهنا يبرز المجهود الكبير واليائس و«البطولي» لكَنْت، من أجل رسم حدود قانونية، ليس فقط بين مسؤوليات كل فئة من هاتين الفئتين، بل أيضاً بين أنماط الصراع، ضمن ما يمكن تسميته بمتناقضات (antinomie) العقل الجامعي. هكذا، سيكون صراع فئات الكليات حتمياً، وستؤدي النزعة القانونية (juridisme) إلى الحكم والتقييم بشكل حاسم وتقريري نقدي والتمييز بين الصراعات المشروعة واللامشروعة.

إن أول حد بين فئات الكليات، يعيد إنتاج الحد القائم بين

الفعل والحقيقة (كملفوظ أو قضية تكتسي صبغة الحقيقة)، فالكلية السفلى تحظى بالحرية المطلقة حينما يتعلق الأمر بالحقيقة. ولا يمكن لأي سلطة أن تحد من حريتها في إصدار الأحكام. وقد يحدث أن تساير مذاهب عملية لكنها لا تعتبرها حقيقية، لكونها صادرة عن السلطة. ويعتبر كَنْت أن حرية إصدار الأحكام هي الشرط الكامل لاستقلالية الجامعة، وليس هذا الشرط سوى الفلسفة. وبهذا المقتضى، تعتبر الاستقلالية بمثابة العقل الفلسفي الذي يستند على قانونه الخاص المتمثل في الحقيقة. وهذا هو سبب تسمية الكلية السفلى، كلية الفلسفة، لأنه من دون شعبة للفلسفة داخل الجامعة لن تكون هناك جامعة أصلاً. وليس مفهوم «جامعة» (universitas)، مجرد مفهوم فلسفي لمؤسسة البحث والتدريس، بل هو مفهوم الفلسفة ذاتها، إنه العقل ومبدأ السببية العقلي كمؤسسة. ولا يتحدث كَنْت هنا، عن الكلية فحسب، بل عن «الشعبة» أيضاً، فلكي توجد الجامعة لابد من «تأسيس» (gestiftet) شعبة الفلسفة ورغم كون سلطتها دنيا، فإن الفلسفة مطالبة «بمراقبة» (Controlliren) جميع الكليات الأخرى، في ما يتعلق بالحقيقة التي تحتل «المرتبة الأولى»، في حين أن الفائدة من خدمة الحكومة تحتل «المرتبة الثانية»[10].

(10) (...) «أما بخصوص الفائدة التي تعد به الكليات العليا الحكومة، فإنها تكتسي قيمة من الدرجة الثانية. ومن الممكن أن نسلم بالادعاء المتكبر لكلية اللاهوت والقاضي بجعل كلية الفلسفة خادمة لهذه الأخيرة. لكن السؤال الذي يظل مطروحاً هو: هل ستسبق كلية الفلسفة سيدتها الجليلة حاملة المشعل أم أنها ستتبعها حاملة أطراف فستانها؟ (Ob diese ihrer gnädigen Frau die Fackel vorträgt oder die Schleppe nachträgt),

هذا إذا لم يتم طردها وإسكاتها، لأن هذا التواضع المتمثل في التمتع بالحرية وإعطاء الحرية واكتشاف الحقيقة من أجل مصلحة العلم فقط وجعلها في متناول الكليات العليا بكل حرية، يقتضي من الحكومة الاهتمام بها، باعتبارها فوق كل الشبهات، بل أكثر من ذلك باعتبارها ضرورية ولا يمكن الاستغناء عنها»، انظر: Kant, *Le conflit des facultés*, 2ème section de la 1er partie: «Division et définition de la faculté inférieure,» p. 27.

لكن، إذا ما اعتبرنا بأن ماهية الجامعة، أي الفلسفة تشغل مكاناً خاصاً وتتوفر على كلية، إلى جانب الكليات الأخرى ضمن الهندسة الجامعية، وبأن الفلسفة تتوافر على صلاحية خاصة في هذا الإطار، فإننا سنواجه مشكلة عويصة بكل تأكيد. وهذا ما انتبه إليه شيلنغ (Schelling)، ضمن دروسه حول منهجية الدراسات الأكاديمية (Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums, 1802, Université d'Iéna)، حيث اعتبر بأنه لا يمكن أن توجد كلية خاصة بالفلسفة (أي ذات سلطة (Macht))، «لأن ما هو كلي لا يمكنه لهذا السبب بالذات، أن يكون خاصاً»[11]. إن مفارقة هذه الهندسة (الطوبولوجيا) الجامعية تتمثل في كون الكلية التي تحمل في طياتها المفهوم النظري لشمولية الفضاء الجامعي، مطالبة بالإقامة الإجبارية الخاصة. وهي خاضعة داخل نفس الفضاء للسلطة السياسية للكليات الأخرى وللحكومة التي تمثلها هذه الكليات.

(11) مادامت العلوم قد حصلت بفضل الدولة على وجود موضوعي بالفعل، ولأنها أصبحت بمثابة قدرة (Macht)، فإن الجمعيات التي تشكلت بخصوص كل علم على حدة، تسمى كليات. ولوضع الملاحظات الضرورية حول العلاقات المتبادلة بين هذه الكليات، ولأن كَنْت تناول هذه المسألة ضمن مؤلَّفه **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*) من منظور أحادي في اعتقادنا، فإنه من الجلي أن يحتل اللاهوت، هذا العلم الذي تموضع فيه جوهر الفلسفة، أول مرتبة أو أسماها. ولما كان المثال هو القوة (Potenz) العليا للواقع، نتج عن ذلك، أن كلية الحقوق ستكون سابقة على كلية الطب. أما بخصوص كلية الفلسفة، فإن أطروحاتنا هي أنه لا يوجد فيها ولا يمكن أن يوجد ما يشبه الكليات الأخرى، وبرهاننا على ذلك ببساطة، أن ما هو كلي لا يمكنه لهذا السبب بالذات أن يكون خاصاً»، انظر: Friedrich Wilhem Joseph de Schelling [et al.], *Philosophies de l'université: L'idéalisme allemand et la question de l'université*, présentés par Luc Ferry, J.-P. Person et Alain Renaut et traduits de l'allemand par G. Goffin... [et al.] (Paris: Payot, 1979), p. 105.

وانظر أيضاً دراسة «لاهوت الترجمة»، في ص 417 وما يليها في هذا الكتاب.

ومن حيث المبدأ، فإن هذا الأمر لا يكون مقبولاً ولا عقلانياً إلا إذا ما كان سلوك الحكومة مستوحى من العقل. وفي هذه الحالة المثالية، لن يكون هناك صراع. لكن الصراعات موجودة في الواقع، وهي لا تتحدد فقط في التعارضات العابرة أو المصطنعة، إنها صراعات حتمية. وهي أيضاً «مشروعة» في بعض الأحيان كما يقول كَنْت، فكيف يتم ذلك؟

في اعتقادي، يرجع هذا الأمر إلى البنية المفارقة لهذه الحدود، فقد كان الغرض منها هو الفصل بين السلطة والمعرفة وبين الفعل والحقيقة. والحال، أنها ميزت بين مجموعات تتجاوزها بمعنى ما وتغطي الكل الذي لا تشكل سوى جزء منه أو مجموعة فرعية بداخله. هكذا، سيشكل الكل جيباً مستقرّاً داخل كل جزء أو مجموعة فرعية وقد سبق أن عرضنا لصعوبة التمييز بين داخل وخارج الجامعة وبين فئتي الكليات بداخلها. ولا يقف الأمر عند هذا التقسيم الداخلي وهذا الانكفاء للقسمة داخل كل فضاء، فكلية الفلسفة تتقسم بدورها إلى شعبتين وهما: العلوم التاريخية (التاريخ والجغرافيا، اللسانيات الإنسانيات... إلخ) والعلوم العقلية الخالصة (الرياضيات الخالصة، ميتافيزيق الطبيعية والأخلاق) بحيث أن الفلسفة الخالصة لن تشكل داخل كلية الفلسفة سوى جزء من الكل الذي تحمل فكرته مع ذلك. وباعتبارها تاريخية، فإنها تشمل أيضاً حقل الكليات العليا. وقد كتب كَنْت بهذا الصدد قائلاً: «يمكن لكلية الفلسفة إذن، أن تطالب بكل المواد من أجل إخضاع حقيقتها للفحص»[12]، وبسبب هذا التجاوز المزدوج، ستصبح الصراعات أمراً حتمياً، ويتعين أن تظهر من جديد داخل كل كلية على حدة، مادامت كلية الفلسفة نفسها قابلة للقسمة. غير أن كَنْت أراد أن يمرر حدّاً بين الصراعات

(12) Kant, Ibid., p. 28.

المشروعة واللامشروعة، ففي الصراع «اللامشروع» لا تتعارض عموماً سوى الآراء والمشاعر والميولات الخاصة. ويتعلق الأمر هنا بالتأثير في الشعب، غير أن مثل هذا الصراع لا يمكن أن يؤدي إلى تحكّم قانوني وعقلاني، فهو يرتبط بمطلب الشعب الذي يعتبر بأن الفلسفة هي مجرد ثرثرة ويفضل اللجوء إلى الكليات العليا أو إلى رجال أعمال العلم، كي يوفروا له المتع والتسهيلات والإجابات المتعلقة بقراءة الطالع والسحر والمعجزات. إن الشعب يبحث عن قادة ماهرين (kunstreiche Führer)، وعن «ديماغوجيين». ويمكن لأعضاء الكليات العليا، مثل علماء اللاهوت ورجال الأعمال المكونين بهذه الكليات، الاستجابة لهذا الطلب. وحسب كَنْت، فإن كلية الفلسفة تجد نفسها في ظل هذه الصراعات اللامشروعة عاجزة تماماً ولا سند لها. هكذا، فإن الحل لا يمكن أن يأتي إلا من الخارج، أي من الحكومة، فإذا لم تتدخل، وبصيغة أخرى، إذا ما تحيزت للمصالح الخاصة، فإنها ستعجل بموت كلية الفلسفة، أي بروح الجامعة ذاتها. وهو ما يدعوه كَنْت بالوسيلة «البطولية» (Héroïque) - بالمعنى الساخر المقترن بالطب البطولي، والتي تنهي الأزمة عن طريق الموت. «ولربما استعجل البعض الأمور وشبَّهوا ذلك بمحاولة القضاء على الفلسفة في العديد من بلدان الغرب وخصوصاً بفرنسا، وهي الوضعية التي يناضل البعض من أجل مقاومتها[13]»، لكن المسألة لا يمكن أن تفهم بهذه السهولة، انطلاقاً من الخطاطة الكَنْتية، فالصراع

---

(13) انظر على سبيل المثال: *Etats généraux de la philosophie: 16 et 17 juin 1979* (Paris Flammarion, 1979), pp. 253 sq., et Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, [textes de] Sylviane Agacinski, Michel Bel Lassen, Roland Brunet, Michel Cresta... [etc] (Paris: Flammarion, 1977).

«اللامشروع» لا يهم كَنْت إلا بشكل ثانوي، لأنه يقتصر على الميولات الخاصة والمصالح المحددة، لذلك يعتبر ماقبل عقلاني وشبه طبيعي وخارج المؤسسة. ومهما بلغت درجة خطورته، فإنه لا يعتبر صراعاً جامعياً بالأساس. ولذلك، سيخصص كَنْت أطول تحليلاته للصراعات المشروعة المقترنة أساساً بالعقل الجامعي، فهذه الصراعات تنبثق ضرورة من الداخل، وتضع على الحلبة كلاًّ من الحقوق والواجبات. وأول مثال يقدمه ـ لأنه يعتبر شغله الشاغل ـ يتعلق بالمقدس والإيمان والوحي، فمن واجب كلية الفلسفة «القيام بفحص وإصدار أحكام عمومية بروية، على أصل ومضمون أساس مذهب مزعوم، دون التهيب من قداسة الموضوع التي يدّعي البعض الشعور بها، لأن هناك إصراراً (entschlossen) على إخضاع هذا الشعور المزعوم للمفهوم»[14]. إن هذا الصراع ـ القائم مع كلية اللاهوت العليا مثلاً ـ يدرج من جديد مسألة الشعور أو التاريخ، هناك حيث لا يجب أن يحضر سوى العقل. وبذلك فهو يحافظ بداخله على شيء طبيعي، مادام يقابل العقل بما هو خارج عنه. ويعتبر الأمر بمثابة تشويش على ما هو شرعي، من طرف ما هو غير شرعي. غير أن كَنْت لا يريد الاعتراف بذلك ولا التصريح به حتى، فهو يتصور هيئات للتحكم من الداخل حيث تصدر الأحكام من طرف قاضي العقل من أجل «العرض العمومي للحقيقة» (öffentliche Darstellung der Wahrheit)، ويتعين أن يظل هذا التحكيم وهذه المحاكمة داخل الجامعة وألا يعرضا أمام أنظار الشعب غير المؤهل الذي قد يحولهما من جديد إلى صراع غير مشروع ويجعلهما بين يدي المتكلمين باسمه والمدافعين عنه، أولئك الذين يدعوهم كَنْت بـ «المجددين» (Neologen)، الذين يعتبر اسمهم غير المرحب به

(14) Kant, *Le conflit des facultés*, p. 34.

مبدئياً، غير محدد مع ذلك، خصوصاً إذا تعلق الأمر بكل المجددين على مستوى المذاهب وعلى مستوى صياغتها، وإلا كيف نفسر حفاظ ما هو قديم على أفضليته»[15]، ولأن هذه الصراعات مطالبة من حيث المبدأ، بأن تظل داخلية، فإنها لن تقلق الحكومة أبداً. ويجب عليها أن تبقى داخلية وألا تزعج هذه الحكومة بالتالي.

ورغم ذلك، فإن كَنْت سيكون ملزماً بالاعتراف بلا نهاية هذا الصراع وبافتقاره إلى الحل، فهو يؤدي إلى خلخلة أنظمة الشعب وإلى إعادة النظر باستمرار، في الحدود التي أراد كَنْت من خلالها، الإحاطة بالتناقضات. وقد بين في هذا الإطار، بأن تناقضات **صراع الكليات** «ليست حرباً (Kein Krieg)»، مقترحاً حلاً على الطريقة البرلمانية: حيث اعتبر بأن الكليات العليا ستشغل يمين برلمان العلم وستدافع عن قوانين الحكومة: «لكن، يجب أن يكون داخل المؤسسة الحرة، كما هو الشأن بالنسبة إلى مؤسسة الحقيقة، حزب معارض (من اليسار)، تمثله كلية الفلسفة لأنه من دون الفحص والاعتراضات الصارمة الصادرة عنها، لن تكون الحكومة على علم بما فيه الكفاية بما هو نافع وما هو ضار لها»[16].

هكذا، فإن التقرير والتحقيق الصوري للمحاكمة المتعلقة بصراعات العقل الخالص العملي، سيعهدان إلى كلية الفلسفة. وبخصوص المضمون المتعلق بأهم القضايا الإنسانية، فإن الأولوية تعطى للكلية العليا، وتحديداً لكلية اللاهوت (انظر **معاهدة السلام وحل صراع الكليات**[17] (*conclusion de la paix et résolution du conflit des facultés*). وعلى الرغم من هذه النزعة القانونية

---

(15) المصدر نفسه، ص 36.

(16) المصدر نفسه، ص 37.

(17) المصدر نفسه، ص 72.

البرلمانية، فإن كَنْت كان مضطرّاً للاعتراف «بأن الصراع لا يمكن أن ينتهي» وبأن على كلية الفلسفة «أن تكون دوماً مسلحة لأجل هذه الغاية»[18]، فالحقيقة التي ترعاها، ستكون مهددة باستمرار، «لأن الكليات العليا لن تتخلى أبداً عن رغبة الحكم أو الهيمنة (Begierde zu herrschen)»[19].

سأتوقف الآن، لأن الجامعة ستسد أبوابها، وأقصد بأن الوقت جد متأخر بالنسبة إلى هذا الخطاب الكَنْتي. ولكن عليكم أن تعلموا بأن ما سيأتي وما لم أقله بعد، هو الأهم والأقل صورية والأكثر نظامية، فهو يخص مضمون الصراعات مع اللاهوت والحقوق والطب ومع التقنيين أو رجال الأعمال الذين تكونوا على أيديهم. وأنا متأكد من أنكم قد تساءلتم طوال هذا الوقت، عن الموقع الذي أتحدث منه وإلى أي طرف أميل في كل هذه الصراعات، هل إلى يمين أو إلى يسار الحد أو على الأرجح وكما قد يعتقد البعض ـ بحق أو بغير حق ـ أنني مشاغب لا يكلّ، يمثل حركة عابرة تقطع الحد ذهاباً وإياباً، دون أن يعلم أي أحد هل الغرض من ذلك هو القيام بدور الوسيط لتوقيع معاهدة سلام دائم، أم إشعال فتيل الصراعات والحروب داخل جامعة عانت منذ نشأتها من مشكل النهاية والفناء. وتستدعي هذه الفرضيات الثلاث التي أترك لكم مسؤولية تأملها، نظام الحدود المقترح من طرف **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*) وهي مازالت خاضعة لهذه النظام.

وتتحدد مسؤوليتي هنا، ومعها كانت النتائج، في طرح سؤال حق الحق وهو: أين تتجلى مشروعية هذا النظام الحقوقي ـ العقلاني

---

(18) المصدر نفسه، ص 35.

(19) المصدر نفسه.

أو السياسي ـ للجامعة؟ وليس سؤال حق الحق وأساس أو تأسيس الحق، سؤالاً حقوقياً. كما إن الجواب عليه، لا يمكن أن يكون شرعياً ولا حتى لاشرعياً، لا نظريّاً ولا تقريريّاً ولا حتى عملياً أو إنجازيّاً، فلا يمكنه أن يوجد بداخل ولا بخارج الجامعة الموروثة كمؤسسة. إن هذا الجواب وهذه المسؤولية المتعلقة بالأساس، لا يمكنهما أن يوجدا إلا بتعابير التأسيس. والحال أن قانونية وشرعية تأسيس الحق، تشبه شرعية تأسيس الجامعة كحدث جامعي داخلي. وإذا لم يكن هناك مفهوم خالص للجامعة، إذا لم يكن هناك داخل الجامعة مفهوم خالص وعقلاني لها، فذلك راجع إلى كون الجامعة مؤسسة، ونحن نستعمل هنا صيغة إضمارية تستدعيها محدودية الزمن المخصص لهذه الجلسة، إذ لا يمكن أن يفهم حدث التأسيس ضمن منطق ما يؤسسه، فتأسيس الحق ليس حدثاً حقوقياً، مثلما أن أصل مبدأ السببية المرتبط بأصل الجامعة ليس عقلانيّاً. هكذا، فإن تأسيس المؤسسة الجامعية ليس حدثاً جامعيّاً. وقد تنطبق هذه الصفة على ذكرى التأسيس وليس على التأسيس ذاته. ورغم أن هذا الأخير لا يتسم باللاشرعية، إلا أنه يظل بعيداً عن الشرعية الداخلية المؤسسة له. وعلى الرغم من أن تأسيس المؤسسة الفلسفية ـ سواء تعلق الأمر بالجامعة أو بالمدرسة أو بشعبة الفلسفة ـ قد يبدو فلسفيّاً، إلا أنه ليس كذلك في الحقيقة. إننا نوجد في هذا المكان الذي تتجلى فيه المسؤولية المؤسسة من خلال أفعال أو إنجازات. وهذه الأفعال أو الإنجازات ليست طبعاً ملفوظات تقريرية منتظمة حول تحديد معنى للحقيقة، وهي لن تكون مجرد إنجازات لسانية، علما بأن هذا التقابل بين التقريري والإنجازي مازال مبرمجاً من طرف القانون الفلسفي الجامعي، أي من طرف العقل الذي يتعين مساءلته. ولن تعود هذه المساءلة مقترحة على المشهد الفلسفي، كما إنها لن تكون عبارة عن مساءلة نظرية من النوع السقراطي أو الكَنْتي أو

الهوسرلي. . . إلخ، فهي ستصبح مقترنة بأفعال التأسيس الجديدة. ذلك أننا نحيا داخل عالم يعتبر فيه تأسيس حق جديد ـ وبالخصوص حق جامعي جديد ـ أمراً ضرورياً، وعندما نقول إنه ضروري، فذلك يعني في الآن نفسه تحمل هذه المسؤولية الجديدة وقيام هذا التأسيس، عبر تجاوز التمثلات والوعي وأفعال الذوات الفردية والهيئات والحدود الموجودة بين الكليات والشعب وبين المؤسسات والأبعاد السياسية لنشأتها. ولا يمكن لمثل هذا التأسيس أن يقطع الصلة مع التقليد الحقيقي الموروث ولا أن يخضع للمشروعية التي يسمح بها داخل الصراع والعنف اللذين يمهدان لوضع قانون جديد وعصر جديد للحق، فلا يمكننا أن نميز بين الصراعات المشروعة واللامشروعة ولا بين الصراع والحرب، حسب التعبير الكَنْتي، إلا داخل العصر الجديد للحق.

فكيف السبيل إلى تأسيس حق جديد؟ إن هذا التأسيس الجديد سيتفاوض بشأن تحقيق تسوية مع الحق التقليدي. ويتعين على هذا الأخير أن يقدم انطلاقاً من أرضه التأسيسية الدعامة التي يمكن من خلالها القفز باتجاه فضاء آخر مؤسس هو أيضاً. وإذا ما أردتم استعارة أخرى، لنقل تثبيت الأرجل قبل الانطلاق. وكيفما كان الحال، فإن الصعوبة ستكمن دوماً في تحديد أفضل رافعة أو أفضل «مخلوص» (Mochlos) بحسب تعبير الإغريق. ومن الممكن أن يكون هذا «المخلوص» قضيباً خشبياً أو رافعة لتحريك السفينة أو وتداً لفتح أو إغلاق الباب، وباختصار إنه دعامة تستعمل للكسر أو للتحريك. والحال، أن الاختلافات والقرارات الأكثر خطورة في مجال التاريخ والأخلاق والسياسة تهم، على ما يبدو لي، الدعامات أكثر من الغايات. مثلاً، إن التعارض بين اليمين واليسار، الذي انبثق داخل البرلمان، هو في أغلب الحالات، إن لم نقل جميعها، صراع بين

استراتيجيات «المخلوص» السياسي. وقد بين كَنْت بهدوء، كيف يوجد في الجامعة كما في البرلمان، يسار تمثله كلية الفلسفة أو الكلية السفلى، ويمين تجسده الكليات العليا الممثلة للحكومة. وعندما تساءلت قبل قليل «كيف السبيل إلى تأسيس حق جديد؟»، فإنني استحضرت كما قد يتبادر إلى ذهنكم من دون شك، عنوان كتيب آخر لكَنْت وهو: **كيف نتجه داخل الفكر؟** (*Comment s'orienter dans la pensée?*) (*was heißt sich im Denken orientieren?*) الذي صدر سنة 1786. وقد تمت الإشارة في هذا الكتيب إلى مفارقة الموضوعات المتماثلة التي عرضها كَنْت سنة 1768 في كتيب آخر بعنوان: (*Von dem ersten Grunde des unterschiedes der Gegenden im Raume*) والتي مفادها أن التعارض بين اليمين واليسار لا يتعلق بأي تحديد مفهومي ومنطقي، بل فقط بهندسة ملموسة مرجعها فقط إلى الوضعية الذاتية للجسد الإنساني. طبعاً، فإن ذلك يهم التعريف والإدراك التأمليين لليمين واليسار. لكن إذا انتقلنا الآن من التأمل إلى المشي، فإنه يستعين على الجامعة، كما سيخبرنا كَنْت بذلك، أن تمشي على قدمين: اليمنى واليسرى، وأن تدعم الواحدة الأخرى، عندما ترتفع عن الأرض وتتهيأ للقفز. إنه مشي بقدمين منتعلين، لأن الأمر يتعلق بالمؤسسة والمجتمع والثقافة وليس فقط بالطبيعة. وهذا ما أوضحته ضمن حديثي عن برلمان الكلية. غير أنني أجد هنا تأكيداً لقولي ضمن سياق آخر، وأستسمحكم على هذه القفزة السريعة والمفاجئة. ذلك أنني أتذكر نقاشاً أجريته في هذا المكان منذ أكثر من سنتين مع زميلي المتميز الأستاذ ماير شابيرو (Meyer Shapiro)، بخصوص حذاءي فان غوغ (Van Gogh)، فقد تعلق الأمر في البداية بالتأويل الهايدغري للوحة هذا الأخير سنة 1935، وبمعرفة ما إذا كان الحذاءان يشكلان زوجاً أم أنهما ينتحلان معاً إما بالرجل اليسرى أو باليمنى. وكنت أعتبر

إثارة هذا السؤال من الأهمية بمكان. والحال أن كَنْت، وبعد معالجته للصراع بين كلية الفلسفة وكلية الطب وحديثه عن قدرة الروح الإنسانية على التحكم في مشاعرها المرضية وعن النظام الغذائي وعن قلقه الدائم بخصوص صحته وعن النوم والأرق سيعترف لنا بمسألة لن أضيف إليها شيئاً، احتراماً لموعد ذهابكم إلى النوم، وسأشدد فقط على كلمتي (Hypomochlium) و(Mochlos)، الواردتين في اعترافه التالي:

«بما أن الأرق هو آفة مرتبطة بالشيخوخة الواهنة، وأن الجانب الأيسر يكون هو الأضعف عموماً، فإنني شعرت منذ حوالى سنة بهذه التشنجات وبتهيجات حساسة جداً [. . .] وقد كنت مضطراً لزيارة الطبيب [. .] إلا أنني سرعان ما لجأت إلى أسلوبي في التحمل، محاولاً توجيه انتباهي إلى شيء غير ذي بال، مثلاً إلى اسم شيشرون (Cicéron) الذي يسمح بانبثاق العديد من الأفكار الثانوية». وقد كان تلميح كَنْت إلى ضعف الجانب الأيسر مناسبة لإبداء الملاحظة التالية: «يدّعي البعض، عن غير حق، بأنه في ما يتعلق باستعمال الأعضاء الخارجية يكفي التمرين واكتساب العادة منذ وقت مبكر، لكي نجعل أحد أعضاء الجسم أكثر متانة أو ضعفاً، مثلاً عند استعمال السيف باليد اليمنى أو اليسرى خلال المعركة، وعند اندفاع الفارس فوق سرج فرسه، من اليمين إلى اليسار أو العكس. . . إلخ. وتعلمنا التجربة، بأنه إذا ما كنا نقيس أحذيتنا انطلاقاً من القدم اليسرى فقط، فإن فردة الحذاء اليمنى ستكون أضيق. ولن نعزو ذلك إلى خطأ الآباء الذين لم

يعلموا أبناءهم قياس الأحذية انطلاقاً من القدمين معاً. غير أن ميزة القدم اليمنى على اليسرى يمكن أن تبرز عندما يريد شخص اجتياز حفرة عميقة ويكون مضطراً للارتكاز على قدمه اليسرى والمرور بقدمه اليمنى، وإلا تعرض للسقوط في الحفرة، ويؤكد جندي المشاة البروسي هذه الحقيقة، ذلك أنه يضع القدم اليسرى إلى الأمام وكأنها مثبتة على رافعة (Hypomochlium)، وذلك استعداداً للاندفاع نحو الهجوم بالجانب الأيمن، حيث ينفذ هجومه بالقدم اليمنى مقابل اليسرى»[20].

(20) المصدر نفسه، ص 125 وما يليها، ومن باب الإسهاب، نذكر هنا أيضاً بحكاية بوليفيموس (Polyphème)، فـ «المخلوص» يشير أيضاً إلى الوتد أو الرافعة الخشبية التي وضعها أوليس (Ulysse) ـ وهي الحيلة المنسوبة إلى شخص أوتيس (Outis) أو ميتيس (Metis) ـ في النار قبل أن يغرزها في العين الوحيدة للعملاق. انظر: *Odyssée*, IX, pp. 375-388.

علامات الوقف
زمن الأطروحة[1]

هل من اللازم علينا الحديث عن تاريخ للأطروحة؟ عن أطروحة استلزمت وقتاً طويلاً أو استنفذت وقتها؟ وباختصار، هل هناك زمن للأطروحة؟ وهل يتعين علينا تحديد عمر لها أو من أجلها؟

اسمحوا لي في البداية، بأن أهمس لكم بسر، لن يكون مجالاً للاستغلال هنا: وهو أنني لم أشعر أبداً بكوني شابّاً وطاعناً في

---

(1) ألقي هذا العرض أثناء مناقشة دريدا لأطروحة الدولة بالسوربون في 2 حزيران/ يونيو، سنة 1980 أمام لجنة مكونة من دوغاندياك (M. de Gandillac) (رئيساً)، وديزانتي (Desanti) (مقرراً)، وأوبنك (Aubenque) وجولي (Joly) ولاسكو (Lascault) وليفيناس (Levinas) (أعضاء).

وقد صدر النص أولاً بالإنجليزية تحت عنوان: *The Time of a Thesis:* (*Punctuations* ترجمة ماك لوغلين (K. McLaughlin) ضمن مؤلف: *Philosophy in France today*, Edited by Alan Montefiore (Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press, 1983),

ثم صدر بالإسبانية تحت عنوان: «El tiempo de una tesis: punctuaciones» trad. P. Penalver, dans: *Anthropos,* no. 93, «Jacques Derrida,» Barcelone, Février, 1989.

السن، في الوقت نفسه، مثلما أشعر به الآن، في الوقت نفسه واللحظة وبذات الشعور، وكأن تاريخين وزمنين وإيقاعين، يتوجهان داخل الإحساس نفسه بالذات وضمن خلط ذاتي للتواريخ. بهذه الطريقة، أفسر إلى حد ما، الاضطراب الحاصل على مستوى الهوية. وهذا الاضطراب ليس غريباً علي كما أنني لا أشتكي منه، وإن كان عنفه قد اشتد، مما قد يؤدي إلى منعي من الكلام. وبين الفتوة والشيخوخة، هذه وتلك أو بالأحرى لا هذه ولا تلك، هناك حيرة في تحديد العمر، شبيهة بعدم الارتياح في المسكن وبعدم الاستقرار. ولن أقول إنه اضطراب على مستوى الاستقرار والتوقف والمحطة والأطروحة والجلسة، بل إنه اضطراب التوقف في حياة الجامعي المنتظمة بهذا القدر أو ذاك، فهو عبارة عن نهاية وبداية غير متلائمين، حيث يسود نوع من التباعد التناوبي بين المتعة والخصوبة. ويتوافر هذا الخلط التاريخي ـ وأنا أتحدث هنا عن نفسي فقط ـ على مذاق مألوف بالنسبة إلي، وكأن الموعد قد حدد لي دوماً مع ما سينضبط في عدم التزامه بالوقت المحدد! فهو إما عاجل أو آجل. ولقد كنت مستعدّاً منذ مدة طويلة لهذا المشهد الذي أتواجد فيه هنا، من أجل مناقشة أطروحتي، حيث تهيئات لها في فترة معينة، ثم أجّلتها لأبعدها في الأخير من مجال اهتمامي، منذ مدة لا يستهان بها. وها قد حان وقتها الآن بفضلكم، ولم تعد تحمل بالنسبة إلي، سمة اللاواقعية الغرائبية إلى حد ما، ولا طابع اللاحتمال وعدم التوقع والارتجال.

فمنذ حوالى خمس وعشرين سنة، كنت قد التزمت بتهيئة أطروحة. وطبعاً، فإن الأمر كان مجرد قرار، حيث كنت أساير حركة تبدو طبيعية وكلاسيكية وقابلة للتصنيف ونموذجية إلى حد ما، وهي حركة من يتواجد داخل وضعية اجتماعية محددة، عند تخرجه من المدرسة العليا للأساتذة وبعد حصوله على شهادة التبريز.

غير أن هذه السنوات الخمس والعشرين كانت متميزة جدّاً. وأنا لا أتحدث هنا عن مسيرتي الشخصية المتواضعة ولا عن المسارات التي أدت بي في البداية إلى التخلي عن هذا القرار الأول، ثم إلى إعادة النظر فيه متعمداً. وبكل صراحة، فقد اعتقدت بأنني تخليت عنه نهائياً، لكن ومنذ فترة قصيرة، جازفت بتقييم آخر للوضع وبتحليل مغاير ضمن سياق، اعتبرت عن صواب أو خطأ، بأنه جديد كل الجدة.

وعندما قلت إن هذه الخمس والعشرين سنة كانت متميزة، فإنني لم أكن أفكر في تاريخي الشخصي ولا حتى في مسار عملي، على افتراض أنه من الممكن عزله عن المحيط الذي يتواجد فيه، بفعل لعبة التبادلات والتشابهات والتماثلات والتأثيرات، وأيضاً وبالخصوص، بفعل التباعدات والتهميش، ضمن انعزال متنام وحاد أحياناً، سواء تعلق الأمر بالمضامين والمواقف وتحديداً بـ «الأطروحات»، أو بطرق العمل وبالممارسات السوسيو ـ مؤسساتية وبأسلوب الكتابة، وكذلك ضمن العلاقات بالوسط الجامعي وبالتمثلات الثقافية والسياسية والإصدارية والصحفية، هناك حيث تتموقع بعض مسؤوليات المثقف، الأكثر أهمية وخطورة وأيضاً الأكثر غموضاً. كلا، فأنا لا أفكر في نفسي عندما أشير إلى مسار هذه الخمس والعشرين سنة، بل أفكر في حقبة متميزة جداً داخل تاريخ الفلسفة والمؤسسة الفلسفية الفرنسية. غير أنني لا أتوفر هنا على وسائل تحليل هذه الفترة، كما أن المكان ليس ملائماً للقيام بذلك.

وبما أنني لا أريد، لأسباب لا تتعلق فقط بضيق الوقت، أن أجمع الأعمال الموضوعة بين أيديكم وأعرضها على شكل خلاصات أو أطروحات، ولا أريد من جهة أخرى، حصر مجال المناقشة في مقدمة طويلة، فإنني فكرت بإمكانية المجازفة بتقديم بعض

المقترحات الشذرية والتمهيدية، وتحديد بعض نقاط الارتكاز البارزة، بخصوص التقاطعات الحاصلة بين هذه الحقبة التاريخية وبعض الحركات أو الأسباب التي أثارتني واستوقفتني أو جعلتني أغير موضعي في الحدود المرسومة لأعمالي. هكذا، فإني أودعت، كما يقال، أول موضوع لأطروحتي، سنة 1957، حيث اخترت له عنوان **مثالية الموضوع الأدبي** (*L'idéalité de l'objet littéraire*). ويبدو هذا العنوان غريباً في وقتنا الحالي، ولقد كان كذلك في حينه، لكن بشكل أقل، كما سأوضحه بعد قليل. وحظي هذا الاقتراح بموافقة جان هيبوليت (Jean Hyppolite) الذي كان مقرراً أن يشرف على الأطروحة. وهو ما قام به، دون الانخراط في متابعته، أي كما كان يحسن فعله، باعتباره من القلائل الذين يعملون بعقلية حرة، ليبرالية، منفتحة دوماً ومنتبهة إلى كل ما ليس معقولاً وما لم تكتمل معقوليته فقد كان حريصا على ألا يمارس علي أي ضغط ولا أي تأثير، بحيث كان يترك لي حرية التصرف وفق التوجه الذي اخترته. وأريد هنا، إكراما لذكراه، أن أعبّر عن كل ما أدين به للثقة وللتشجيعات الصادرة عنه، علما بأنه قال لي يوماً إنه لا يعرف تماماً، ما هي وجهتي المقصودة. لقد كان ذلك سنة 1966، أثناء ندوة ساهمنا فيها معاً بالولايات المتحدة الأميركية، فبعد ملاحظات ودية حول المحاضرة التي ألقيتها، أضاف جان هيبوليت قائلاً: «بعد هذا، لا أعرف بالضبط ما هي وجهتك». وأعتقد أنني أجبته بما يلي: «لو كنت أرى بوضوح وبشكل مسبق وجهتي، لما استطعت على ما أظن التقدم خطوة أخرى في الاتجاه الذي أسير فيه». ولربما كنت أتصور آنذاك، بأن معرفة الوجهة يمكنها أن تساعد على التوجه في مجال الفكر، لكنها لا تساعد على التقدم خطوة في المسار، بل إن ما يحصل هو العكس. لأنه، ما الفائدة من التوجه صوب ما نعرفه وما ندرك بأننا سنصل إليه لا محالة؟ وأنا أسترجع اليوم هذه الإجابة،

فإنني لست واثقاً من فهمها، لكن المؤكد أنها لم تكن تعني بأنني لم أتصور أبداً وجهتي ولم أعرفها، وبالتالي أنني لم أقم بأي خطوة ولم أقل أي شيء بخصوص الوجهة التي يتعين معرفتها. وهذا يعني أيضاً أنني أدرك بنوع من الرهبة ومن هذا المكان الذي أتوجه منه إليكم، بأن الأمور لم تكن على ما يرام وبأنه كان من الأفضل عدم اتخاذ هذا الموقف في آخر المطاف. لكن كانت هناك ضرورة، وأنا أسجل هذه الكلمة حالياً بالأحرف البارزة، وتعني أنه كان من اللازم أن نقصد هذه الوجهة، حتى ولو لم نتمكن من بلوغها كما تقتضي هذه الضرورة ذاتها.

إن العنوان المقترح وهو «مثالية الموضوع الأدبي»، كان مفهوماً إلى حد ما سنة 1957، وبشكل أفضل في سياق موسوم بفكر هوسرل (Husserl)، فقد كان الأمر يتعلق ببسط لا يخلو من عنف لتقنيات الفنومينولوجيا المتعالية وبلورة نظرية جديدة للأدب، لهذا الموضوع النموذجي والمتميز جداً، وهو الموضوع الأدبي كمثالية «مقيدة» حسب تعبير هوسرل، داخل اللغة المسماة طبيعية، وكموضوع غير رياضي وغير قابل للصياغة الأدبية، لكنه مختلف مع ذلك، مع موضوعات الفن التشكيلي أو الموسيقى، أي مع كل الأمثلة المفضلة من طرف هوسرل، أثناء تحليلاته للموضوعية المثالية. ويتعين علي أن أذكر بشكل عام وبسيط باهتمامي الراسخ بالأدب وبالكتابة المسماة أدبية، والذي يمكن القول إنه سابق على اهتماماتي الفلسفية.

ما الأدب؟ وقبل ذلك ماذا يعني أن نكتب؟ وكيف تتمكن الكتابة من إزعاج السؤال «ماذا؟»، وأيضاً السؤال «ماذا يعني؟». بصيغة أخرى - وهي التي تهمني هنا: متى وكيف تصبح الكتابة أدباً، وماذا يحدث عندئذ؟ ما الفائدة من ذلك؟ ومن المستفيد؟ أما ما الذي يحصل بين الأدب من جهة وبين الفلسفة والعلم والسياسة

واللاهوت والتحليل النفسي من جهة أخرى، فذلك هو السؤال الأكثر إلحاحاً في عنوانه المجرد. ولقد حملت هذا السؤال، بفعل رغبة يتخللها القلق، فلماذا تغريني الكتابة وتنبهني وتسبقني إلى هذا الحد؟ ويطرح نفس السؤال بصدد المكر الأدبي للكتابة وكل مفارقات الأثر التي لا يمكن الإحاطة بها، هذا الأثر الذي ينقل ويمحى داخل ملاحظته ذاتها ولغته الخاصة، والذي يتعين عليه أن يمحى لبلوغ حدثه وأن ينتج في انتظار امحائه.

والأمر الغريب هو أن الفنومينولوجيا المتعالية ساعدتني في مرحلة أولى على تدقيق بعض الأسئلة التي لم تكن قد شقت طريقها، كما هي عليه الآن، ففي الخمسينات (من القرن العشرين)، كانت الفنومينولوجيا الهوسرلية المعروفة بالكاد، والتي تم استقبالها بشكل غير مباشر بالجامعات الفرنسية، تبدو صعبة الإحاطة من طرف بعض الفلاسفة الشباب. وأنا لا زلت أعتبرها اليوم، وبشكل مغاير، مادة ذات صرامة لا تقارن. طبعاً، فإنني لم أكن أنظر إليها من خلال قراءة سارتر (Sartre) أو ميرلو بونتي (Merleau- Ponty) التي كانت سائدة آنذاك، بل كنت أقف ضدها أو من دونها، خصوصاً في تلك المجالات التي كانت الفنومينولوجيا الفرنسية تحاول تفاديها، مثل التاريخ والعلم وتاريخية العلم وحتى الإتيقا. وكمؤشر من بين مؤشرات أخرى، أريد أن أثير الانتباه هنا إلى كتاب لا يحظى حالياً بالاهتمام، كتاب قد تختلف الآراء حول قيمته، لكنه وضع البعض منا أمام مهام وصعوبات وطرق مسدودة. إنه كتاب **الفنومينولوجيا والمادية الجدلية** (*Phénoménologie et matérialisme dialectique*) لمؤلفه تران ـ دوك ـ تاو[2] (Tran - Duc - Thao)، فبعد تعليق رسم

---

(2) Tran duc-Thao, *Phénoménologie et matérialisme dialectique* (Paris: Editions Minh-Tân, 1951).

من خلاله مسار الفنومينولوجيا المتعالية، وخصوصاً انتقالها من التشكل الثابت إلى التشكل التكويني المتغير، حاول المؤلف من دون نجاح فتح الطريق أمام مادية جدلية تريد أن تجد لها مكاناً داخل المتطلبات الصارمة للفنومينولوجيا المتعالية. ونحن ندرك الرهانات الكبرى لمثل هذه المحاولات التي لا يهم مدى نجاحها. من جهة أخرى، فإن بعض الخلاصات الجدلية أو ذات المنحى الجدلي لكافاييه (Cavaillès)، كانت قد أثارت اهتمامنا لنفس الأسباب. هكذا، وفي إطار هذا الفضاء الموسوم والمنجذب نحو هذه الرهانات الفلسفية والسياسية، شرعت أولاً في قراءة هوسرل، حيث أنجزت بحثاً حول «مشكلة التكوين في فلسفة هوسرل»[3]. وقد تفضل موريس دو غاندياك (Maurice de Gandillac) بالإشراف على هذا العمل منذ حوالى ست وعشرين سنة، وكان يشكل وحده لجنة المناقشة. وإذا ما كنت أذكر في جلستنا هذه بأنه سيتقلص إلى ثلث اللجنة أثناء مناقشة أطروحة للسلك الثالث (في *De la grammatologie*، سنة 1967) وإلى سدس اللجنة اليوم، فليس فقط من أجل التعبير له عن امتناني وعن شعور الوفاء الذي لا يقاس، بل أيضاً لأعده بأنني منذ الآن فصاعداً، لن أمدد هذا التجزيء وهذه القسمة المتكاثرة، فستكون هذه آخر مناقشة أقوم بها لأطروحة.

بعد هذا العمل الأول، ستسمح لي المقدمة التي وضعتها لترجمة كتاب **أصل الهندسة**[4] (*L'origine de la géométrie*) (لهوسرل)، بمقاربة الأكسيوماتيك اللامفكر فيه للفنومينولوجيا

---

(3) Jacques Derrida, *Le problème de la genèse dans la philosophie de Husserl*, Epiméthée (Paris: Presses universitaires de France, 1990).

(4) Edmund Husserl, *L'origine de la géometrie*, traduit par Jacques Derrida (Paris: Presses universitaires de France, 1962).

الهوسرلية و«لمبدأ المبادئ» لديها، وأقصد بذلك النزعة الحدسية والامتياز المطلق للحاضر الحي، وعدم الاهتمام بمشكلة ملفوظها الفنومينولوجي وبالخطاب المتعالي، كما يقول فينك (Fink)، وبضرورة اللجوء من خلال الوصف الماهوي (éidétique) أو المتعالي، إلى لغة يمكن أن تضع للإيبوخي (épokhè) ـ دون أن تكون راقية، أي إلى لغة ساذجة تسمح بعملية الوضع الفنومينولوجي بين قوسين أو بين مزدوجتين. وقد بدا لي بأن هذا الأكسيوماتيك اللامفكر فيه، يحد من انبساط الإشكالية الناجمة عن الكتابة والأثر، والتي أقر مؤلِّف **أصل الهندسة** بضرورتها بصرامة غير معهودة من قبل في تاريخ الفلسفة، من دون شك. وبالفعل، فإن هوسرل سيموضع اللجوء إلى الكتابة في إطار هذا الأكسيوماتيك، مرتكزاً على عدة مبررات، ومن خلال تشكيل الموضوعات المثالية بامتياز، أي الموضوعات الرياضية، لكن من دون مقاربة الخطر الذي يتهدد المشروع الفنومينولوجي ذاته، من طرف منطق هذه الكتابة. طبعاً، فإن كل المشاكل التي تمت معالجتها في **أصل الهندسة**، وجهت منذ تلك الفترة الأبحاث التي سأقوم بها لاحقاً حول المتون الفلسفية والأدبية، بل وغير الاستدلالية، مثل المتون التشكيلية أو التصويرية. وأستحضر هنا على سبيل المثال: تاريخية الموضوعات المثالية، والتقليد، والميراث، والبنوة، والوصية، والوثيقة، والمكتبة، والكتاب، والكتابة، والصوت الحي، والعلاقات بين السيميوتيقا واللسانيات، ومسألة الحقيقة، واللامقرر، والغيرية غير المختزلة التي تقسم الهوية الذاتية للحاضر الحي، وضرورة وجود تحليلات جديدة متعلقة بالكائنات المثالية غير الرياضية. . . إلخ.

وخلال السنوات اللاحقة، أي ما بين سنوات 1963 و1968 حاولت ـ ضمن الأعمال الثلاثة المنشورة سنة 1967

تحديداً[5] - تأسيس ما لا يمكن اعتباره نسقاً، بل مجرد إجراء استراتيجي منفتح على عمقه الخاص أو مجموعة غير مغلقة وغير قابلة للإغلاق وللصياغة الصورية الشاملة، تهم قواعد القراءة والتأويل والكتابة. وقد سمح لي مثل هذا الإجراء - ليس فقط داخل تاريخ الفلسفة والمجموع السوسيو - تاريخي الذي يحيل عليه، ولكن أيضاً داخل العلوم المزعومة أو داخل الخطابات المسماة مابعد فلسفية، والأكثر حداثة، مثل اللسانيات والأنثروبولوجيا والتحليل النفسي - بأن أكتشف تقييماً للكتابة، أو على الأصح احتقاراً لها، بحيث أن خاصيتها الملحاحة والتكرارية، بل والفاحصة بنوع من الغموض، تشير إلى مجموعة من الإكراهات القائمة منذ زمن طويل. وكانت هذه الأخيرة تمارس بسبب التناقضات والإنكارات والمراسيم الدوغمائية، ولا تتموقع داخل وضع محدد للثقافة وللموسوعة أو للأنطولوجيا. وقد اقترحت تحليل النسق المفتوح والمتصدع لهذه الإكراهات من خلال نزعة التمركز العقلي (logocentrisme) في شكلها الفلسفي الغربي، ونزعة التمركز الصوتي (phonocentrisme) داخل المساحة الشاسعة لمملكتها.

طبعاً، لم يكن باستطاعتي بلورة هذه العدة وهذا التأويل، دون أن أعطي الامتياز أو بالأحرى دون أن أقر وأبرز امتياز الخيط الناظم أو المحلل المسمى كتابة ونصاً وأثراً، ودون أن أقترح إعادة بناء

---

(5) Jacques Derrida: *De la grammatologie* (Paris: Minuit, 1967); *L'écriture et la différence* (Paris: Seuil, 1967), et *La voix et le phénomène: Introduction au problème du signe dans la phénoménologie de Husserl* (Paris: Presses universitaires de France, 1967).

وتعميم هذه المفاهيم (الكتابة، النص، الأثر) كلعب وعمل للاختـ(ـلا)ف[*] (différance) الذي كان دوره مؤسِّساً ومفككِّاً في الوقت نفسه.

وقد تبدو هذه الاستراتيجية كتشويه مبالغ فيه ـ سيتحدث البعض عن تشويه مجازي ـ لمفاهيم الكتابة والنص والأثر المألوفة، مما سيؤدي إلى كل أشكال سوء التفاهم، خصوصاً بالنسبة إلى المتشبثين بالتمثلات القديمة لهذه المفاهيم. لكنني حاولت من دون كلل، تبرير هذا التصميم الشاسع، وأعتقد بأن كل حفر مفهومي يعني تحويل، أي تشويه العلاقة الموثوق بها والمسموح بها بين الكلمة والمفهوم، وأيضاً بين الانزياح وما يعتبر كمعنى بدائي لا يمكن إزاحته، كمعنى خاص، حرفي ومألوف.

وفي جميع الأحوال، فإن المغزى الاستراتيجي والخطابي لهذه الحركات ظل يشغلني في نصوص عديدة لاحقة. وقد تم تجميع كل ذلك تحت عنوان التفكيك وخطية الاختلاف والأثر والإضافة... إلخ. وأنا لا أشير إليها إلا بطريقة عددية. إن ما اقترحته آنذاك، كان يحافظ على علاقة مائلة ومنحرفة وأحياناً نقدية بشكل صادم، مع كل ما يبدو مهيمناً فوق كتلة الإنتاج النظري الفرنسي الأكثر بروزاً وإشعاعاً وخصوبة في بعض الأحيان، والتي سميت بنوع من التجاوز «نزعة بنيوية» (structuralisme) في مختلف أشكالها. ومن المؤكد، أن هذه الأشكال كانت متنوعة جداً ومتميزة

(*) اقترحنا هذه الترجمة لكلمة (différance) التي اجترحها دريدا، والتي اعتبرها غير قابلة للترجمة أصلاً. انظر بهذا الخصوص: سارة كوفمان وروجي لابورت، **مدخل إلى فلسفة جاك دريدا**، ترجمة وتحقيق، إدريس كثير وعز الدين الخطابي، ط 1 (الدار البيضاء: دار إفريقيا الشرق، 1991)، الطبعة الثانية 1994. وانظر أيضاً المبررات التي قدمناها في مقالتنا: «الاخت(لا)ف،» **مجلة الحكمة**، العدد 2 (ربيع 1993)، ص 132 ـ 137.

داخل مجالات الأنثروبولوجيا والتاريخ والنقد الأدبي واللسانيات والتحليل النفسي وضمن إعادة قراءة فرويد أو ماركس، كما يقال. ورغم أهميتها التي لا تنازع، في تلك الفترة التي كانت في الوقت نفسه من أكثر فترات الجمهورية الديغولية خموداً، أي في السنوات ما بين 1958 و1968، فإن ما كنت أحاول القيام به، وما كان يثيرني، اتسم بالتعدد وبالتنوع.

إن هذه الأوضاع، وما نتج عنها من مقتضيات ميتافيزيقية، إن لم أقل من دواع سياسية، وإن كانت أقل بروزاً، ستدفعني إلى الانسحاب والانزواء داخل نوع من العزلة والوحدة اللتين أستحضرهما هنا دون تأثر أو تهييج (باتوس (Pathos)) بل كأمر واقع. لكنني أذكر بالمناسبة بأن التقليد الأكاديمي والحداثة القائمة ـ وهما يشكلان في هذه الحالة، شيئاً واحداً ـ اعتبرا هذه الوحدة في غالب الأحيان كنتاج لغموض ولانغلاق غير مبرر، فهل أنا ملزم بالقول إنني غير مقتنع بمثل هذا الحكم لأن لي تأويلي الخاص لمنتظراته؟ وما هو صحيح، أن المفكرين الأحياء الذين كانوا ينصحونني أو يحثوني أكثر على التفكير والاستمرار في مساري، ليسوا من النوع الذي يخرج من عزلته، ولا من أولئك الذين نحس بأننا قريبون منهم ولا حتى من أولئك الذين يشكلون جماعة أو مدرسة، سواء تعلق الأمر بهايدغر أو ليفيناس أو بلانشو أو بآخرين لم يسمح المقام بذكرهم، هؤلاء وأولئك الذين نسميهم بكل غرابة، القريبين والذين يعتبرون آخرين أكثر من غيرهم، كما أنهم يظلون وحيدين.

وقد كان واضحاً بالنسبة إلي بأن إيقاع أبحاثي لا يمكنه أن يخضع للمعايير الكلاسيكية للأطروحة، فهذه الأبحاث لم تكن تستدعي نمطاً مختلفاً للكتابة فحسب، بل أيضاً، عملاً تحويليّاً على

المستوى الخطابي والإخراجي وعلى مستوى الإجراءات الاستدلالية الخاصة، المحددة تاريخياً والمهيمنة على القول الجامعي، وتحديداً ذلك النوع من النصوص المدعو «أطروحة». ونحن نعلم بأن كل هذه النماذج المدرسية والجامعية، تشكل قانون العديد من الخطابات اللامعة ومن الأعمال الأدبية والكتابات السياسية الفصيحة التي يلمع بريقها خارج جدران الجامعة. وفضلاً عن ذلك، فإن الوجهة التي اتخذتها وطبيعة وتعدد المتون ومتابعة المسالك التي جذبتني نحو أماكن أكاديمية بالكاد، أقنعتني بأنه لم يعد هناك وقت، بل لم يعد بإمكاني، حتى وإن كانت لي رغبة في ذلك، جمع ما أكتبه في مجلد وبالصيغة المطلوبة للأطروحة. ذلك أن فكرة عرض الأطروحة ومنطق التموقع والمعارضة وفكرة اتخاذ الموقف (Stellung)، والتموضع (Setzung)، وما سميته في البداية بـ «زمن الأطروحة»، كل ذلك، شكل أحد العناصر الأساسية للنسق الخاضع للمساءلة التفكيكية. وهو ما غامرت بمعالجته صراحة في عمل لا صفة محددة له، اخترت له كعنوان «التشتت»، معتمداً فيه على أنماط غير موضوعاتية وغير ملتزمة بقواعد الأطروحة من أجل تفكيك قيمة هذه الأخيرة ومنطق التموقع وحدود حقوقه وسلطته ومشروعيته. ولم يكن هذا الأمر يتطلب مني، على الأقل في تلك الفترة، نقداً مؤسساتيّاً جذريّاً للأطروحة ولعرض الأعمال الجامعية بحثاً عن المشروعية وعن ترخيص الأعضاء المؤهلين لتقييمها. وإذا ما كنت مقتنعاً آنذاك، بضرورة حصول تحول عميق، إن لم أقل خلخلة داخل المؤسسة الجامعية، فإنني بالمقابل، لم أكن طبعاً أسعى إلى الدفاع عن اللاأطروحة واللاشرعية وعدم الكفاءة، ففي هذا المجال، لدي الثقة في الانتقالات والمفاوضات ـ حتى لو كانت عنيفة ومتسارعة ـ وأعتقد بضرورة وجود تقليد معين، لأسباب سياسية بالخصوص، تقليدانية في حد ذاتها، كما أعتقد برسوخ الإجراءات المنظمة

للشرعنة ولإنتاج الألقاب العلمية ولمنح التأهيلات. وأنا أتحدث هنا بشكل عام، وليس بالضرورة عن الجامعة (universitas) التي هي نموذج قوي، لكن خاص ومحدد جداً وحديث جداً بالنسبة إلى إجراء الشرعنة هذا.

فبنية الجامعة تتوافر على رباط أساسي بالأنطولوجيا والأنطو ـ أنسيكلوبيديا المتمركزة حول العقل (onto- encyclopédie logocentrique)، وهذا الترابط القائم بين المفهوم الحديث للجامعة وميتافيزيق معينة، جعلتني أستشعر منذ بضع سنوات ضرورة القيام بأعمال تهم هذا الموضوع، وهو ما شرعت فيه ضمن دروس وأبحاث منشورة أو هي في طريقها إلى النشر، حول **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*) لكَنْت (Kant) وحول هيغل (Hegel) ونيتشه (Nietzsche) وهايدغر (Heidegger)، وتحديداً حول فلسفتهم السياسية المتعلقة بالجامعة. وسبب إلحاحي على هذه التيمة، راجع إلى اقتناعي بضرورة الاهتمام أولاً وقبل كل شيء بما يحدث هنا والآن ـ نظراً إلى الظرفية ولاستحالة تلخيص أو عرض خلاصات أعمالي بأطروحة، وبضرورة إعطاء إجابات واضحة ونزيهة ما أمكن، حول وضعيتي المحدودة والخاصة جداً.

في سنة 1967، لم أكن مهتمّاً بمساءلة ضرورة هذه المؤسسة ومبدئها العام ولا حتى بنيتها الجامعية وتنظيمها على أرض الواقع، بحيث اعتقدت أن بإمكاني أن أقوم بنوع من التوفيق أو التسوية، آخذاً الأطروحة وزمنها بعين الاعتبار، فمن جهة، سمحت لعملي بالتطور بحرية، خارج الأشكال والمعايير المألوفة، حيث لم يخضع للمقتضيات الجامعية، بل على العكس، عمل على تحليلها ونقدها وإزاحتها من مكانها وتغيير شكلها، وذلك على جميع مستوياتها البلاغية أو السياسية، ومن جهة أخرى، وفي الآن نفسه، تم في إطار

المعاملة أو زمن الأطروحة، اقتطاع جزء من هذا العمل، هو بمثابة مقطع نظري يقوم بدور تنظيمي، ومعالجته بطريقة مقبولة، إن لم تكن مطمئنة، داخل الجامعة. إن الأمر سيتعلق بتأويل للنظرية الهيغلية حول العلامة والكلام والكتابة، داخل سيميولوجيا هيغل، وقد كان لزاماً علي، لأسباب وضحتها في مؤلَّف **هوامش** (*Marges*) بالخصوص[6]، اقتراح تأويل نسقي لهذه السيميولوجيا. وقد أعطى جان هيبوليت موافقته مرة أخرى، وقد تم إيداع هذا الموضوع الثاني للأطروحة.

كان ذلك سنة 1967 إذن، ولأن الأمور ستصبح متشابكة ومتعددة التحديد (surdéterminées)، فإنني سأجد نفسي في دوامة حدث لن أستطيع أن أصف كيف كان تأثيره علي وعلى عملي وتدريسي وعلاقتي بالمؤسسة الجامعية وبفضاء العرض الثقافي، هذا الحدث الذي اكتسب تسميته بالإحالة على تاريخه، وهو 1968، دون أن نعرف ما المقصود بهذه التسمية. وأقل ما يمكنني قوله هو ما يلي: لقد تأكدت مواقفي السابقة وتسارعت حركة ابتعادي أكثر فأكثر، فمن جهة، ابتعدت عن الأماكن التي ستعمل فيها القوى القديمة ابتداء من خريف 1968، على إعادة تمركزها وتشكيلها واستجماع قواها، ومن جهة أخرى، ابتعدت بشكل أكثر حزماً، عن الكتابة الخاضعة لنموذج الأطروحة الكلاسيكية، الراغبة في الحصول على اعتراف السلطات الأكاديمية التي كانت تبدو قوتها في التقييم واتخاذ القرار، بعد حدث 1968، على الأقل في الهيئات التي تتمركز فيها رسمياً وبالأغلبية، حيث كانت ردود أفعالها ومقاومتها لكل ما لا يخضع للمعايير المطمئنة للتلقي، سريعة وفعالة. ولقد تلقيت إشارات

(6) «Le puits et la pyramide,» dans: Jacques Derrida, *Marges de la philosophie* (Paris: Editions de Minuit, 1972).

عديدة بهذا الصدد، كان بعضها يخصني بالذات. وإذا ما كنت قد اعتبرت المسألة سياسية في حينها، فذلك راجع إلى كون ما هو سياسي، في هذه الحالة، لا يقتصر على الشكل الرمزي للتوزيع بين اليمين واليسار. ذلك أن قوة إعادة إنتاج السلطة تتلاءم بطريقة أسهل مع التصريحات أو الأطروحات التي تعتبر ثورية من خلال مضمونها المرموز، شريطة احترام طقوس الشرعية والبلاغة والرمزية المؤسساتية التي تشل وتبطل مفعول كل ما ينبثق من مصدر مغاير، فما لا يمكن تقبله، هو ما يعمل في ما وراء هذه المواقف أو الأطروحات، على زعزعة هذا التعاقد العميق ونظام هذه المعايير، مطبقاً ذلك على صيغة العمل والتعليم والكتابة.

ولم تكن وفاة جان هيبوليت ـ سنة 1968 ـ مجرد لحظة حزن كبيرة بالنسبة إلي ولآخرين غيري، فقد سجلت في خريف 1968، الذي كان خريفاً بالفعل، نهاية نوع من الانتماء إلى الجامعة، حدثت بفعل صدفة غريبة. طبعاً، إن هذا الانتماء لم يكن سهلاً منذ أول يوم وصلت فيه إلى فرنسا، سنة 1949، لكن مما لا شك فيه أنني فهمت مع مرور السنين، كيف أن عملية التفكيك (وأنا أمر هنا بسرعة على هذه الكلمة التي لم ترق لي يوماً والتي فاجأني نجاحها بشكل مزعج)، لم تطل في المقام الأول المضامين الفلسفية والتيمات أو الأطروحات ولا الأشعار ولا الموضوعات الفلسفية والثيولوجية والأيديولوجية، بل فهمت على الخصوص، الأطر الدالة والبنيات المؤسساتية والمعايير البيداغوجية أو البلاغية وإمكانيات الحق والسلطة والتقييم والتمثيل في سوق العرض ذاته. ولقد كان اهتمامي ببنيات التأطير المرئية بهذا القدر أو ذاك، وبالحدود وبتأثيرات الهامش وبمفارقات الحواشي، بمثابة إجابة على نفس السؤال وهو: كيف تكون الفلسفة مدرجة ـ بدل أن تدرج ذاتها بذاتها ـ داخل فضاء تريده لكن لا يمكنها التحكم فيه، فضاء يجعلها منفتحة على آخر

ليس هو آخرها، كما حاولت تبيانه في صماخ[7] لا يمت إلى هيغل إلا بصلة بعيدة؟ كيف يمكن تسمية بنية هذا الفضاء؟ ذلك ما لا أعرفه ولست أدري هل باستطاعة هذه البنية أن تؤدي إلى المعرفة. أما وصفها بالسوسيو ـ سياسية، فيعتبر أمراً مبتذلاً وغير مقنع بالنسبة إلي، علماً بأن التحليلات الاجتماعية الأكثر ضرورة، تظل محدودة في الغالب وغير مدركة لطابعها ولقانون إنجازاتها المعيدة للإنتاج ولمشهد ميراثها الخاص ولترخيصها الذاتي، وباختصار، لما أدعوه كتابتها.

وكما ترون، فإنني اخترت التعبير لكم دون مواربة، إن لم أقل دون تبسيط، عن كل الشكوك والترددات والتأرجحات التي حاولت البحث من خلالها، عن أصح علاقة بالمؤسسة الجامعية، على مستوى لا يتعلق فقط بالأطروحة ولا بما هو سياسي. وبما أن مناقشة الأطروحات انطلاقاً من أعمال منشورة لم تكن تحظى بالتشجيع، رغم إقرار إمكانيتها مبدئياً، فإنني تخليت، بشكل سلبي إلى حد ما، عن هذه الأمكنة التي كانت تبدو لي أقل انفتاحاً على ما يثير اهتمامي. وسيكون تصميمي قوياً وملزماً ومحفزاً، خصوصاً في الحالات التي أكتب فيها عن الكتابة ذاتها، وأتخذ أكثر المسالك التواءً (في ما وراء المؤلفات الثلاثة الصادرة سنة 1972)[8]. وقد داومت على معالجة نفس الإشكالية ونفس المصفوفة المفتوحة على سلاسل الأثر والاختـ(ـلا)ف واللامقررات والتشتت والإضافة والتلقيم وغشاء البكارة أو إتمام الزواج (hymen) والإطار (parergon)[*]،

(7) المصدر نفسه.

(8) Jacques Derrida: *La dissémination* (Paris: Editions du Seuil, 1972), et *Marges de la philosophie*.

(*) تشكل هذه المفاهيم، المادة التي انبنت عليها استراتيجية دريدا التفكيكية والاختلافية.

وعلى تشكلات نصية فاقدة لخطيتها تدريجياً، وعلى أشكال منطقية وموضعية ومطبعية تستدعي مجازفة أكبر، حيث تتقاطع المتون وتختلط الأجناس أو الأنماط، كآثار للصدى وللسخرية وللتحويل وللتلقيم... إلخ. وعلى الرغم من كون هذه القضايا والأعمال صدرت منذ سنوات، إلا أنني لا أعتقد بأنها قابلة حالياً للعرض أو للتلقي داخل الجامعة، ولذلك لم أجرؤ، ولم أر من المناسب إدراجها ضمن الأعمال المقدمة للمناقشة. وهو ما ينطبق على مؤلَّف **نواقيس**[9] (*Glas*)، الذي شكل قوله استمرارية لما ورد في كتاب الغراماتولوجيا، حيث تمت معالجة اعتباطية العلامة والتعبير الصوتي (onomatopée) لدى سوسور، وأيضاً مفهوم المجاوزة (Aufhebung) الهيغلي، والعلاقة بين اللامقرر، والدياليكتيك، والإكراه المزدوج (Double Bind)، ومفهوم الفيتيشية المعممة، وجذب خطاب الإخصاء نحو تشتت تأكيدي، ونحو بلاغة أخرى للكل وللجزء، وإعادة بلورة إشكالية اسم العلم، والتوقيع، والوصية، والأثر، فضلاً عن أشكال أخرى لم أضفها إلى نصوص هذه المناقشة، مثل «مهاميز، أساليب نيتشه»[10]، أو «البطاقة البريدية»[11]، حيث قمت من خلال هذين المؤلفين، وبطريقة خاصة، بقراءة لنيتشه وفرويد وآخرين، تتسم بطابع تحريضي عبر تفكيكي لهرمونيتيقا معينة، ولنوع من التنظير المتعلق بالدال وبالحرف وتحديداً بسيادة هذا الأخير وبسلطته المؤسساتية. وأنا أتحدث هنا عن عدة التحليل النفسي وعن

(9) Jacques Derrida, *Glas* (Paris: Galilée, 1974).

(10) Jacques Derrida, *Eperons: Les styles de Nietzsche* (Paris: Flammarion, 1976).

(11) Jacques Derrida, *La carte postale: De Socrate à Freud et au-delà* (Paris: Flammarion, 1980).

الجامعة وعن تحليل نزعة العقل المركزية (logocentrisme) كنزعة مركزية لكل من العقل والقضيب (phallogocentrisme)، وهو المفهوم الذي حاولت من خلاله إبراز الترابط الأساسي الحاصل بين نزعة العقل المركزية ونزعة القضيب المركزية (phallocentrisme) والوقوف على آثار هذا الترابط، أينما كانت موجودة، فهي آثار قائمة على الرغم من عدم إدراكها.

ويبدو انتشار هذه النصوص المهتمة بالنصية (textualité) مضلِّلاً أو غير منتظم، لكن ما يجعلها غير قابلة للتقديم كأطروحة ليس هو تعدد المضامين والنتائج والمواقف البيانية، بل هي أفعال الكتابة والمشهد الإنجازي، كمعطيات مرتبطة بها، وبالتالي كان من الصعب تقديمها ونقلها وترجمتها، فقد كانت مدرجة داخل فضاء لا يمكن لأي أحد ـ ولا حتى أنا نفسي ـ التعرف عليه ولا تصنيفه في خانة الفلسفة أو الأدب المتخيل أو غير المتخيل... إلخ، خصوصاً وأن انخراط هذه النصوص في ما يدعوه الآخرون بالسيرة الذاتية، كان بمثابة اشتغال عليها هي ذاتها، بحيث أن ضرورة الكتابة والأثر والبقية (reste)، كانت تثير من خلالها أكثر القضايا إزعاجا ولاتقريرية ومراوغة وخيبة للآمال. وبما أنني أشرت إلى البنية الإنجازية، فلا بأس من التوضيح هنا، بأنني ولنفس الأسباب المذكورة، حذفت من متن الأطروحة، نقاشاً أجريته بالولايات المتحدة مع منظر لأفعال الكلام (Speech Acts)، وهو جون سيرل (John Searle)، ونشر ضمن كتيب بعنوان (*Limited Inc*)[12].

في الفترة الأولى، وتحديداً ما بين 1968 و1974، تخليت

---

(12) *Glyph* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1977-1981), et Jacques Derrida, *Limited Inc* (Paris: Galilée, 1990).

ببساطة عن فكرة إنجاز أطروحة. وفي السنوات التالية، قررت عن قناعة - وكنت أعتقد صادقاً بأن هذا القرار نهائي - بعدم مناقشة أي أطروحة. لأنه فضلاً عن الأسباب التي عرضتها عليكم، والتي كانت تبدو لي متينة أكثر فأكثر، انخرطت ابتداء من سنة 1974 مع مجموعة من الأصدقاء والزملاء والطلبة والتلاميذ في عمل، وأتجرأ على القول في نضال طويل، يتعلق مباشرة بالمؤسسة الفلسفية في فرنسا، في وضعية محددة ستستفحل سنة 1975 بفعل سياسة قد تؤدي - أو نخشى بأنها ستؤدي - إلى تدمير التدريس والبحث الفلسفيين، مع ما يقتضيه ذلك وما يترتب عنه من عواقب على البلد برمته. وبالنسبة إلى اللواتي ولأولئك الذين عملوا مثلي على تنظيم مجموعة البحث في التدريس الفلسفي (GREPH) وساهموا في بلورة المشروع المؤسس لهذه المجموعة وفي أعمالها وأنشطتها، من سنة 1974 إلى تأسيس الهيئة العامة للفلسفة منذ حوالى سنة، فإن المهمة كانت استعجالية والمسؤولية مصيرية بالنسبة إلينا جميعاً. وللتوضيح، أقول إن هذه الاستعجالية والمسؤولية كانتا تخصان مجالنا - وهو التدريس والبحث الفلسفيان - الذي كان بالنسبة إلينا، فضاء تندرج في إطاره، ونؤكد انتماءنا إليه. وبطبيعة الحال، فقد كانت هناك أمور أخرى استعجالية، لأن المجال الفلسفي لم يكن هو المجال الوحيد الذي يشغل الفكر، ولا بالمجال الأول والأكثر تحديداً، إذ يكفي أن نقارنه بالمجال السياسي للتأكد من ذلك. ولهذا السبب، أقمنا بفضاءات أخرى، ظلت عالقة بالذهن ولم يتم نسيانها. إضافة إلى ذلك، فإن ما أعدنا فيه النظر، ضمن مجموعة البحث في التدريس الفلسفي، وما انتهينا إليه بخصوص تدريس الفلسفة، لم يكن منفصلاً عن علاقات القوة الأخرى، الثقافية والسياسية وغيرها، في فرنسا وفي العالم.

وكيفما كان الحال، فإنني أعتقد بأن المشاركة في أعمال ونضالات مجموعة البحث في التدريس الفلسفي، كانت مسايرة لمقتضيات كتاباتي، على الرغم من أن الحد الأوسط بين الضرورتين لم يكن ملائماً ولا متجلياً باستمرار. وأريد أن أقول هنا إنه رغم عدم إدراجي للنصوص التي وقعتها كمناضل في هذه المجموعة وللأنشطة الجماعية التي ساهمت فيها، ضمن الأعمال المقدمة إليكم، فإنني اعتبرها غير منفصلة - في روحها - عن أنشطتي العمومية الأخرى وعن باقي منشوراتي. ولا تعني الحركة التي أقوم بها اليوم تخلياً عن هذا المجال، بل إنني على العكس، أتمنى أن تسمح لي بالتزامات وبمسؤوليات أخرى في الاتجاه النضالي نفسه.

وحاصل القول، إنني اعتقدت عن صواب أو خطأ، خلال هذه المرحلة الثانية، أي حوالى سنة 1974، بأن الترشح للقب جديد أو لمسؤولية أكاديمية جديدة كان أمراً غير ملائم وغير مرغوب فيه بالنسبة إلي، فقد كان غير ملائم، نظراً إلى عملية النقد السياسي التي كنت منخرطاً فيها، وكان غير مرغوب فيه على مستوى قرار داخلي وخاص، حيث تروي صورة الذات لنفسها، كل أنواع الحكايات اللامتناهية واللامحكية من خلال سينوغرافيا مليئة بالرموز والتمثيلات والتخيلات والحيل والخدع التي لا تنتهي.

وكنت قد قررت الاستمرار في الطريق التي اخترتها دون إحداث أي تغيير على العوامل المتعلقة بوضعيتي الجامعية، حيث لم أبارح المكان الذي انطلقت منه دون أن أعرف أبداً أين أسير. وإنه لأمر ذو دلالة أن تكون النصوص المنشورة في تلك الفترة، تشدد بإلحاح وبصيغ متجددة على مسألة الحق وما هو شخصي وعلى حق الملكية وحق الأعمال وعلى التوقيع والسوق، وعلى سوق الرسم أو بشكل أعم، على الثقافة وعروضها وعلى التأمل في ما هو خصوصي وفي

الاسم والوجهة والاسترجاع وكل الحواشي والبنيات المؤسساتية للخطاب وفي أجهزة النشر والإعلام.

وسواء تعلق الأمر بما قمت بتحليله، ضمن منطق الإطار (parergon) أو البنية المتعرجة للإكراه المزدوج (Double Bind) أو برسومات فان غوغ (Van Gogh) وأدامي (Adami) وتيتوس كارميل (Titus Carmel)، أو بتأملات كَنْت وهيغل وهايدغر وبنيامين (Benjamin)، حول الفن، وهو ما عرضته في مؤلّف **الحقيقة في فن الرسم**[13] (*La vérité en peinture*)، أو بمحاولة إثارة أسئلة جديدة في مجال التحليل النفسي، عبر حوار مع أعمال نيكولا أبراهام (Nicolas Abraham) وماريا توروك[14] (Maria Torok)، فإن ما كان يهمني أكثر، ضمن هذه الحالات، هو ضرورة بلورة الأسئلة التي كانت تعتبر مؤسساتية اعتماداً على طرق ووسائل جديدة. وكنت أسعى في هذا الإطار، إلى خلق نوع من الانسجام، كما يقال، بين الخطاب والممارسة من جهة، ومقدمات المسار السابق من جهة أخرى. وفي الواقع، إن لم يكن في الحقيقة، فإن الأمر لم يكن سهلاً وممكناً على الدوام، ففي أحيان كثيرة، كان الثمن باهظا جداً على عدة مستويات.

أما بخصوص الفترة الثالثة والأخيرة، وهي الفترة الحالية، فلا يمكنني أن أقول عنها سوى الشيء القليل، فمنذ بضعة أشهر، وبفعل تداخل العديد من العناصر المختلفة التي لا يمكنني تحليلها هنا، استخلصت عند النهاية المفاجئة لمشاورة كانت تبدو غير منتهية، بأن

(13) Jacques Derrida, *La vérité en peinture* (Paris: Flammarion, 1978)

(14) Nicolas Abraham et Maria Torok, *Cryptonymie: Le verbier de l'homme aux loups* (Paris: Aubier Flammarion, 1976).

كل مبررات موقفي السابق ـ المتعلق بالأطروحة طبعاً ـ قد تفقد قوتها وقيمتها في السنوات المقبلة، في هذا الإطار، وبفعل مبررات السياسة المؤسساتية ذاتها التي جعلتني أتشبث بموقفي، لربما كان من الأفضل ـ وأشدد هنا على كلمة ربما ـ الاستعداد لحركية جديدة. وكما يحدث دائماً وفي الغالب، فإن النصائح الودية لبعض الأشخاص الموجودين هنا، أمامي وورائي ـ وتأتي النصائح من الآخرين دوماً ـ هي التي دفعتني إلى اتخاذ قرار ما كان بإمكاني اتخاذه لوحدي، فأنا لم أكن متأكداً، وما كان بوسعي أبداً القيام بهذه الخطوة عن اقتناع، بل لم أكن متأكداً من وضوح هذا العزم لدي. ولربما أصبحت مدركاً بعض الشيء للموقع الذي أوجد به، ولكن ليس أين أسير، أصبحت أدرك أين توقفت وليس أين وصلت.

لقد أخبرتكم في بداية عرضي، بأنني أشعر وكأنني ممنوع من الكلام. وأعتقد بأنكم فهمتم قصدي، لأن تلك كانت طريقة أخرى في الكلام، وهي ليست بالطريقة الخاطئة، فأنا اعتمدتها لأنها لم تكن فقط مغرية ومرموزة وسردية بشكل كبير ـ حيث تضمنت أخبارا متعلقة بأحداث غير متسلسلة زمنياً ـ بل كانت أيضاً فقيرة مثل علامة الوقف، أو بالأحرى علامة الحذف داخل نص غير مكتمل، خصوصاً أنها كانت تتردد مثل جرد الحساب وتبرير الذات ومناقشتها والدفاع عنها (ومعلوم أن لفظة «دفاع» تستعمل من أجل مناقشة الأطروحة في الولايات المتحدة الأميركية). لقد سمعتم كلمة «استراتيجية» بما فيه الكفاية. ولربما بالغت في استعمالها من قبل، فضلاً عن أنني كنت أسعى، وبطريقة مفارقة على ما يظهر، إلى وضع الحواجز دوماً في طريقي، عبر الحديث عن استراتيجية من دون غاية ولا هدف. وفي آخر المطاف، فإن هذه الاستراتيجية التي أتشبث بها وتمسكني من جهتها، هي استراتيجية احتمالية، يستعملها

من يعترف بجهله للوجهة التي يقصدها، وبالتالي فإن الأمر لا يتعلق بعملية حربية ولا بخطاب حربي. إنني أريد بأن يكون هذا الأمر أيضاً عبارة عن قفزة لا مواربة فيها نحو غاية نهائية، وعن تناقض ذاتي مرح، وعن رغبة هادئة. أريده أن يكون أمراً عتيقاً وماكراً جداً، ينبثق من جديد ويستمتع بكونه دون حماية.

مبدأ العلية وفكرة الجامعة[1]

كيف يمكن للمرء ألا يتحدث اليوم عن الجامعة؟ لقد عملت على إثارة هذا السؤال بصيغة النفي لسببين: **فمن جهة**، أصبح من

(1) ألقي هذا الدرس الافتتاحي بالإنجليزية، بمناسبة تسلم كرسي الأستاذية «أندرو. د. وايت الأستاذ العرضي» بجامعة كورنيل (Cornell) (Ithaca, New York) في شهر نيسان/ أبريل سنة 1983.

وقد تبين لي إنه من غير الممكن ولا المرغوب فيه، إزالة ما يرتبط بظروف وأمكنة الجامعة أو تاريخها الخاص، فبناء المحاضرة مرتبط جوهرياً بهندسة وبناء جامعة كورنيل. هكذا، سيشكل علو التل والجسر أو الحواجز الموجودة فوق الهاوية (gorge) بالإنجليزية)، موضوعاً مبتذلاً للعديد من الخطابات القلقة حول تاريخ الانتحارات ونسبتها في صفوف الأساتذة والطلبة (تستعمل في اللغة المحلية، عبارة (gorging out)).

فما الذي يجب فعله لتفادي السقوط في عمق الوادي؟ وهل الجامعة مسؤولة عن كل هذه الانتحارات؟ هل من الضروري بناء الحواجز؟ ولنفس الأسباب، فضلت الإبقاء على بعض الفقرات بالإنجليزية ولا تطرح ترجمتها أي مشكلة في بعض الحالات، لكن في حالات أخرى، تعتبر الترجمة مستحيلة ما لم تكن مرفوقة بتعليقات حول قيمة هذا التعبير أو ذاك. وقد نشر هذا العمل لأول مرة بالإنجليزية تحت عنوان: «The principle of Reason: The University in the eyes of its pupils,» *Diacritics* (Fall 1983), Johns Hopkins.

ثم بالاسبانية تحت عنوان: «El principio de Razôn: La universidad en los ojos de sus pupilo/ as,» trad. B. Mazzoldi et R. P. Diaz, *Nomade* 3 (juin 1984), Pasto, Narino, Colombie.

قبل أن ينشر بفرنسا ضمن: *Le cahier du Collège International de Philosophie,* no. 2 (Paris: Osiris, 1986).

المستحيل كما هو معلوم، فصل العمل الذي ننجزه في إطار تخصص أو أكثر، عن الشروط السياسية والمؤسساتية لهذا العمل. ولم يعد هناك مفر من هذه الحقيقة، لأنها لم تعد مجرد مكمل خارجي للتعليم والبحث، بل أصبحت تخترق وتؤثر في موضوعاتهما ومعاييرهما وإجراءاتهما وأهدافهما، لذلك لا يمكن ألا تكون موضوع حديثنا. ومن **جهة أخرى**، فإن صيغة «كيف يمكن ألا» تعلن عن الخاصية السلبية، أو بالأحرى الوقائية للأفكار الأولية التي أود عرضها عليكم هنا.

وبالفعل، سيتعين للشروع في المناقشة الاكتفاء بإبراز كيف يمكن ألا نتحدث عن الجامعة، وبالتالي ما هي المخاطر النوعية التي يجب تفاديها؟ علما بأن هذه المخاطر تتخذ تارة شكل فراغ عميق وتارة أخرى شكل حدود وقائية.

فهل هناك ما ندعوه حالياً بـ «مبرر وجود» الجامعة؟ إنني صغت هذا السؤال عن قصد وفق التعبير الفرنسي، فمن خلال كلمتين أو ثلاث كلمات سيتم الإعلان عن موضوع حديثي، وهو: المبرر (العقلي) والوجود وعلاقة ماهية الجامعة بهما، بالإضافة إلى السبب والغاية والضرورة والمبررات والمعنى والمهمة وباختصار، وجهة الجامعة، فأن يكون هناك «مبرر للوجود» معناه أن يكون وجوده مبرراً، له معنى وغاية ووجهة وعلة، وان يكون قابلاً للتفسير وفق مبدأ العلية (principe de raison)، من طرف عقل هو بمثابة سبب (ground, Grund)، أي بمثابة تأسيس وأساس. وتكتسي هذه العلية في عبارة «مبرر الوجود» معنى السبب النهائي، كما تندرج ضمن المنظور الفلسفي للايبنتز (Leibniz) الذي صاغ عبارة «مبدأ العلية» الذائعة الصيت، فالتساؤل عما إذا كان للجامعة مبرر وجود؟ معناه التساؤل «لماذا الجامعة؟». لكن «ماذا؟» هذه تصب في اتجاه السؤال

«من أجل أي غرض؟»، فما هو الغرض المنظور من وراء الجامعة؟ ما هي نظرة أو منظورات هذه الجامعة؟ وبصيغة أخرى، ما الذي نراه من خلالها، سواء كنا بداخلها أو بجانبها، وسواء كنا، في أثناء تساؤلنا عن وجهتها، في البر أو في البحر.

وكما أدركتم ذلك، فإنني بإثارتي السؤال «ما الذي نراه من خلال الجامعة؟» قد حاكيت المثال الجميل الذي استخدمه جيمس سيغال (James Siegel) بمقالته المنشورة بمجلة (*Diacritics*) في ربيع 1981 تحت عنوان[2] (*Academic Work: the View from Cornell*). وأنا لن أقوم سوى بتفكيك رموز هذا المثال على طريقتي. وبتحديد أدق، سأنقل انطلاقاً من سنن آخر ما تمت قراءته في هذا المقال، وأقصد بذلك، الخاصية الدرامية والنموذجية لطوبولوجيا ولسياسة هذه الجامعة وكل ما يتعلق بمنظوراتها وموقعها وهندستها، من الزاوية الكورنيلية (نسبة إلى جامعة كورنيل).

لقد ربطت الميتافيزيق، منذ السطور الأولى، بين النظر والمعرفة، بين المعرفة من جهة ومعرفة التعلم والتعليم من جهة أخرى. وأنا أقصد هنا كتاب **الميتافيزيق** (*Métaphysique*) لأرسطو وأسطره الأولى ذات البعد السياسي الذي سأعود إليه لاحقاً. أما الآن، فعلينا أن نسجل العبارة التالية: «يرغب كل الناس، من حيث طبيعتهم، في المعرفة» (pantes anthropoi tou eidenai oregontai phusei). كانت تلك أول عبارة بالكتاب (980a)[3]. وقد اعتقد أرسطو بأنه اكتشف علاماتها (semeion) المتمثلة في كون الإحساسات تمنح

(2) James Siegel, *Academic Work: The View from Cornell* (Baltimore: Johns Hopkins, 1981), pp. 68 sq.

(3) Aristote, *La Métaphysique*, édition et traduction par J. Tricot (Paris: Vrin, 1981), tome 1, pp. 2 sq.

اللذة «بغضّ النظر عن منفعتها» (Khoris tes khreias). وهذه اللذة التي يمنحها الإحساس غير النافع، يفسر الرغبة في المعرفة من أجل المعرفة، أي في المعرفة من دون غاية عملية. وهو ما يصح على النظر أكثر من الحواس الأخرى، فنحن نفضل الإحساس «عن طريق العين»، ليس فقط من أجل الفعل (prattein)، بل أيضاً عندما لا نتوقع أي ممارسة (praxis). وهذا المعنى النظري والمتأمل بالطبع، يتجاوز المنفعة ويسمح لنا بالمعرفة أكثر من غيره، فهو يكشف بالفعل عن العديد من الاختلافات (pollas deloi diaphoras). ونحن نفضل النظر مثلما نفضل الكشف عن الاختلافات.

لكن، هل يكفي التوفر على النظر؟ هل تكفي معرفة الكشف عن الاختلافات بغرض التعليم والتعلم؟ إن الإحساس لدى بعض الحيوانات يولد الذاكرة، وهو ما يجعلها أذكى (phronimôtera) وأكثر استعدادا للتعلم (mathetikôtera). لكن النظر والذكاء والذاكرة غير كافية لمعرفة التعلم وتعلم المعرفة، إذ يتعين أيضاً معرفة السماع والقدرة على سماع الأصوات (tôn psophôn okouein). وبنوع من اللعب بالكلمات، أستطيع القول إنه يتعين معرفة إغلاق العينين للإنصات بشكل جيد، فالنحلة تعرف الكثير من الأشياء مادامت ترى، لكنها لا تعرف التعلم، لأنها تنتمي إلى صنف الحيوانات التي لا تتوافر على ملكة السمع (me dunata tôn psophôn akouein). لذلك، فإن الجامعة كمكان نعرف فيه كيف نتعلم ونتعلم فيه المعرفة لا يمكن أن تكون عبارة عن خلية نحل، رغم ما قد يوحي به مظهرها.

ونود الإشارة هنا إلى أن أرسطو قد دشن بهذا الخصوص تقليداً للخطابات غير الجدية حول المكان الفلسفي للنحلة وحول معنى النحلة ومبرر وجودها. ومما لا شك فيه، أن ماركس لم يكن آخر من استثمر هذا المثال، عندما ميز بين العمل الإنساني والعمل الحيواني داخل مجتمع النحل. ولقد وجدت في أثناء بحثي عن الرحيق في

المجتمع الكبير للنحل الفلسفي، نكهة أحلى ضمن ملاحظة لشيلنغ (Schelling) في دروسه حول منهجية الدراسات الأكاديمية (1803).

فالتلميح إلى جنس النحل سيسعف بلاغة اتخذت صبغة طبيعية، عضوية أو حيوية في الغالب، أثناء معالجتها لتيمة الوحدة الكلية للمعرفة ولتداخل التخصصات في إطارها، وبالتالي لنسق الجامعة كنسق اجتماعي وعضوي، وهذا هو التقليد الكلاسيكي المعروف لتداخل التخصصات. يقول شيلنغ: «تتوقف كفاءة الاشتغال بذكاء على قضايا العلوم المتخصصة على قدرة النظر إلى كل الأشياء، بما في ذلك المعرفة المتفردة في تلاحمها مع ما هو أصيل وواحد. وبمقتضى هذه القريحة السامية، تبرز العبقرية العلمية. وكل فكر لم يتكون ضمن روح هذه الوحدة الكلية (der Ein-und Allheit)، يعتبر فارغاً في ذاته ويتعين رفضه، كما أن كل ما لا يكون قابلاً لأخذ مكانه بانسجام داخل هذه الكلية الدينامية والحيوية، هو حطام ميت سيتم إقصاؤه آجلاً أم عاجلاً، من طرف القوانين العضوية. ومما لا شك فيه، أنه يوجد في «مملكة» العلم عدد من النحل العاجز جنسياً (geschlechtslose Bienen)، ولأنه غير مسموح له بالتكاثر، فإنه يكثر من فضلاته اللاعضوية التي يلقيها بالخارج»[4] كشاهد على تفاهته

(4) بخصوص «النزعة الطبيعية» (المتكررة وليست العامة)، يلاحظ أن كَنْت سيتفاداها في بداية مؤلفه **صراع الكليات** (*Conflit des facultés*)، مثلما سيتفادى المنظور الكلاسيكي لتداخل التخصصات كنتاج للكلية المعمارية (totalité architectonique) انظر بهذا الخصوص: Friedrich Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende* (1808); traduction française Par A. Laks, dans: Friedrich Wilhem Joseph de Schelling [et al.], *Philosophies de l'université: L'idéalisme allemand et la question de l'université*, présentés par Luc Ferry, J.-P. Person et Alain Renaut et traduits de l'allemand par G. Goffin... [et al.] (Paris: Payot, 1979), p. 49, chap. 1: *Sur les rapports de l'association scientifique et de l'état*, et chap. 4: *Sur les facultés*.

(ihre eigne Geistlosigkeit). وأنا لا أعرف هذا النوع من النحل الأصم وأيضاً المفتقد للعضو الجنسي الذي تصوره شيلنغ. لكنني متأكد بأن هذه الأسلحة البلاغية تجد في أيامنا هذه من يبتاعها بلهفة، فقد كتب أحد الأساتذة مؤخراً بأن «النزعة التفكيكية» (déconstructionnisme)، قد وجدت من يدافع عنها بالجامعة، خصوصاً في أوساط الجنسيين المثليين والنسوانيين(*) (féministes)، وهو ما بدا له أمراً مثيراً ولربما علامة على العجز الجنسي.

إن أول صيغة للحيوان العاقل إذن، هي فتح العين من أجل المعرفة وإغلاقها أو بالأحرى الإنصات من أجل معرفة التعلم وتعلم المعرفة. وإذا ما اعتبرنا الجامعة مؤسسة للعلم وللتعليم، فهل يتعين عليها من جراء ذلك، تجاوز الذاكرة والنظرة؟ وما هو إيقاع هذا التجاوز؟ هل هي مطالبة بأن تغمض العين وفق إيقاع معين أو أن تحد من أفق الرؤية كي تسمع أو تتعلم بشكل أفضل؟ طبعاً، إن عملية إغماض العين من أجل التعلم هي طريقة مجازية في التحدث، فلا أحد سيأخذ قولي حرفياً وأنا لست في موقع من يقترح ثقافة الغمز (culture du clin d'œil)، فأنا مناصر للأنوار ولتنوير (Aufklärung) جامعي جديد. ومع ذلك، سأجازف بالذهاب بهذا التصور إلى أبعد الحدود مع أرسطو، ففي مؤلفه **في النفس** (*Peri psukhès* 421b)(5)، ميَّز بين الإنسان والحيوانات ذوات العيون الصلبة والجافة (tôn sklerophtalmôn) المفتقدة للجفون (ta blephara)، كنوع من الأجنحة (élytre) أو الغشاء الواقي (phragma) الذي يحمي العين ويسمح لها بأن تنغلق بانتظام في ليل التفكير

(*) أنصار الحركات النسائية.

(5) Aristote, *De l'âme*, texte établi par A. Jannone (Paris: Les Belles lettres, 1966), p. 58.

الداخلي والنعاس. والأمر الرهيب بالنسبة إلى الحيوان صاحب العيون الصلبة والجافة، هو أنه يرى في كل لحظة وحين.

بالمقابل، فإن بإمكان الإنسان خفض الغشاء وضبطه والحد من الرؤية بغية الإنصات والتذكر والتعلم بشكل أفضل، فكيف سيكون الغشاء الواقي للجامعة؟ وأنا حينما أتساءل عما يمكن أن تفعله المؤسسة الأكاديمية بنظرتها، وهي التي ليست حيواناً بعيون صلبة وجافة، فإنني أثير بصيغة أخرى مبرر وجودها وماهيتها، فما الذي تراه هيئة هذه المؤسسة؟ وما الذي لا تراه بخصوص وجهتها؟ وما الذي يجعلها قائمة؟ وهل تتحكم في غشائها الواقي؟

الآن، وقد حددت معكم هذا المنظور، اسمحوا لي بإغلاقه، لكن بعد هذه الغمزات التي أدعوها في لغتي، وليس في لغتكم، اعترافاً أو إسراراً، فأنا مطالب قبل تهيئة نص المحاضرة، بتهيئة نفسي للمشهد الذي ينتظرني يوم العرض. وتعتبر هذه التجربة مؤلمة دوماً، لأنها بمثابة تشاور صامت ومشلول، فأنا أشعر وكأنني حيوان مطارد، يبحث في الظلمة عن مخرج غير موجود، لأن كل المخارج مغلقة. وفي حالتي الراهنة، فإن شروط الاستحالة، إن صح القول، تفاقمت بفعل ثلاثة أسباب:

أولاً، إنّ هذه المحاضرة تكتسي وضعا خاصاً بالنسبة إلي، فهي ذات قيمة تدشينية إلى حد ما. صحيح أن جامعة كورنيل (Cornell) سبق أن استدعتني بحفاوة ولمرات عديدة منذ سنة 1975، فأنا أتوفر على العديد من الأصدقاء في أول جامعة درست بها هنا. ولا شك في أن دايفد كروس ـ فوغل (David Gross - vogel) يتذكر لقاءنا بباريس في سنتي 1967 ـ 1968، وكان حينها قد تسلم مسؤولية وضع البرامج خلفاً لبول دو مان (Paul de Man). لكنها المرة الأولى التي آخذ فيها الكلمة كأستاذ عرضي (Professor at-large) خلفاً للأستاذ

أندرو د. وايت (Andrew D. White). ونحن نقول بالفرنسية (au large) «أفسح المكان»، لنأمر شخصاً بالابتعاد. وفي هذه الحالة، فإن اللقب الذي شرفتني به جامعتكم سيضاعف من قلق الحيوان بداخلي، وإن كان قد قربني منكم، فهل يعتبر التساؤل عن مبرر وجود الجامعة أمراً مناسباً في هذه المحاضرة الافتتاحية؟ ألن يكون سلوكي غير اللائق شبيهاً بسلوك من يحمل خبراً مشؤوماً لمن أكرموا ضيافته أو في أحسن الأحوال شبيهاً بسلوك الرسول المنذر بحلول يوم القيامة، أو مثل النبي إيليا (Elie) المندد بسلطة الملوك والمعلن عن نهاية المملكة؟

أما السبب الثاني لقلقي، فيتمثل في كوني انخرطت من دون حيطة، أي بنوع من العمى وعدم التقدير في دراما النظر التي تشكل رهاناً خطيراً بالنسبة إلى جامعة كورنيل منذ نشأتها.

فقد ساهمت مسألة النظر في بناء السينوغرافيا المؤسساتية ومنظّر جامعتكم والاختيار بين الانفتاح أو الانغلاق، بين الحياة أو الموت. حيث تقرر في البداية عدم حجب الرؤية، وهو ما اعترف به أندرو وايت أول رئيس لجامعة كورنيل، الذي أعبِّر له هنا عن تقديري، ففي الوقت الذي رغب فيه مجلس الحكماء (Board of Trustees) بأن تشيد الجامعة قرب المدينة، رافق كورنيل أعضاء هذا المجلس إلى تلة ليريهم الموقع والمنظر (Site-Sight). وقد عبر وايت عن ذلك بقوله(*):

«We Viewed the Landscape. It was a Beautiful Day and the Panorama was Magnificent. Mr. Cornell Urged Reasons on Behalf of the Upper Site, the Main One Being that there Was so Much Room for Expansion».

(*) نقدم النص كما ورد بالإنجليزية في الأصل قبل نقله إلى لغتنا.

«لقد رأينا المشهد الطبيعي وكان اليوم جميلاً والمنظر خلاباً. وقدم السيد كورنيل مبررات لصالح هذا الموقع العالي، من أهمها أنه سيكون هناك مجال أوسع للانتشار».

هكذا، فإن كورنيل قدم مبررات كافية، أقنعت اللجنة. لكن هل كانت هذه المبررات من أجل الحياة؟ سيذكرنا جيمس سيغل (James Siegel) مستشهدا برأي بارسونز (Parsons) في الموضوع[6] قائلاً:

«For Ezra Cornell The Association Of The View With The University Had Something To Do With Death. Indeed Cornell's Plan Seems To Have Been Shaped By The Thematics Of The Romantic Sublime, Which Practically Guaranteed That A Cultivated Man On The Presence Of Certain Landscapes Would Find His Thoughts Drifting Metonymycally Through A Series Of Topics Solitude, Ambition, Melancholy, Death, Spirituality «Classical Inspiration», Which Could Lead, By An Easy Extension, To Questions Of Culture And Pedagogy».

«بالنسبة إلى عزرا كورنيل، فإن الجمع بين المنظر والجامعة يرتبط نوعاً ما بالموت. ويبدو أن مخطط كورنيل قد تأثر بالنظرة الرومانسية للأشياء التي تضمن عملياً، لأفكار رجل مثقف موجود وسط منظر طبيعي، بأن تنساق مجازيّاً وراء مجموعة من المواضيع كالوحدانية والطموح والحزن والموت والروحانية والإلهام الكلاسيكي الذي يؤدي بسهولة إلى تساؤلات حول الثقافة والبيداغوجيا».

وستبرز هذه العلاقة بين الحياة والموت أيضاً سنة 1977، حينما تم التفكير في وضع حواجز (barriers) فوق الجسر الذي يربط الجامعة بالمدينة، أي بين داخلها وخارجها. ولم يتردد عضو من الكلية (Faculty Member) في أثناء شهادته أمام اللجنة الاستشارية

---

(6) Siegel, *Academic Work: The View from Cornell*, p. 69.

للجامعة (Cornell Campus Council)، في معارضة إقامة هذه الحواجز أو هذا الجفن الوقائي، بذريعة أن إغلاق المنظر الطبيعي هو تهديم لماهية الجامعة[7] (Destroying the Essence of the University). فما الذي كان يقصده بقوله؟ وماذا تعني ماهية الجامعة؟

وعليكم أن تتخيلوا الآن الاضطراب النفسي الذي أستشعره وأنا أتهيأ للحديث عن هذا الموضوع السامي المتعلق بماهية الجامعة. هو سام بالمعنى الكَنْتي للكلمة، فقد اعتبر كَنْت في مؤلَّفه **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*)، أنه يتعين على الجامعة أن تنتظم وفق فكرة العقل، وهي كلية المعرفة القابلة للتعليم[8] (*das ganze gegenwärtige Feld der Gelehrsamkeit*). والحال، أننا لا نجد أي تجربة فعلية ملائمة لهذه الكلية الحاضرة، التي تعرض ما هو مذهبي كما تعرض النظرية القابلة للتعليم. لكن الشعور العميق بعدم التلاؤم هذا، هو بالضبط الشعور المتحمس واليائس بالسمو المعلق بين الحياة والموت. سيضيف كَنْت بأن العلاقة بما هو سام، يتم الإعلان عنها بواسطة الحصر.

وهناك سبب ثالث لحالة الحصر التي أشعر بها. صحيح أنني هيَّأت خطاباً افتتاحيّاً واحتياطيّاً وقررت الحديث عن المخاطر التي يجب تفاديها، وهي مخاطر الهاوية والجسر والحدود، وأن يكون قولي مرتبطاً بهذه المسائل الرهيبة، لكن الأمر كان فوق طاقتي، لأنني لم أكن أعرف كيفية الفصل والانتقاء. وقد خصصت سنة

(7) المصدر نفسه، ص 77.

(8) Immanuel Kant, *Le conflit des facultés*, traduction par J. Gibelin (Paris: Vrin, 1973), p. 18.

بأكملها لحلقة دراسية في الموضوع بمؤسستي الباريسية، وأنجزت مؤخراً بمعية آخرين تقريراً موجّهاً للحكومة الفرنسية، بغرض إنشاء المعهد (الكوليج) الدولي للفلسفة. طبعاً، فإن التقرير عالج هذه المسائل على مدى مئات من الصفحات. لذلك فإن الحديث عن كل هذه الأمور خلال ساعة من الزمن، يعتبر رهاناً صعباً. ولكي أتشجع قليلاً، أقنعت نفسي في ما يشبه حلم اليقظة، بكون لفظة عرضي في لفظة «أستاذ عرضي»، تحتمل معاني عديدة لا أدركها. وتساءلت، عما إذا لم يكن «الأستاذ العرضي» الذي لا ينتمي إلى أي شعبة ولا إلى أي جامعة، يشبه من كان يسمى في الجامعة الباريسية القديمة «الحاضر كلية» (ubiquiste)، فقد كان هذا الأخير دكتوراً في الثيولوجيا، غير مرتبط بأي مؤسسة معينة. وخارج هذا السياق، يعني «الحاضر كلية» في اللغة الفرنسية، المسافر بكثرة وبعجلة، والذي يعطي الانطباع بأنه موجود في كل مكان وفي الوقت نفسه. لكن الأستاذ العرضي، ودون أن ينعت بـ «الحاضر كلية»، يمكن أن يظل بالعرض هو أيضاً ـ ترتبط هذه الكلمة في الفرنسية بالسنن البحري(*). وقد ينزل إلى الشاطئ أحياناً بعد غياب وانقطاع عن الجميع، إلا أنه يجهل سياق وطقوس وتحول الأمكنة، لذلك يسمح له بمعالجة الأشياء من بعيد ومن فوق، ويتم التغاضي عن الرؤى العامة والانتقائية التي يجب عليه عرضها، ضمن بلاغة محاضرة أكاديمية حول موضوع يهم الأكاديمية. لكن سيكون هناك شعور بالأسف لكونه أضاع وقتاً ثميناً في مسعاه المجاني.

وفي حدود معرفتي، فإنه لم يتم أبداً تأسيس مشروع للجامعة ضد العقل. لهذا، يمكننا الإقرار عن حق، بأن مبرر وجود الجامعة شكل دوماً عين العقل وتحددت من خلاله علاقة أساسية بين العقل

(*) وهو ما ينطبق أيضاً على العربية، حيث نتحدث عن عرض البحر.

والوجود. لكن ما ندعوه مبدأ العلية ليس ببساطة هو العقل. ولا يمكننا هنا التعمق في تاريخ العقل وجرد ألفاظه ومفاهيمه داخل المشهد الغريب للترجمة الذي عمل على نقل كلمات مثل: (logos)، (ratio)، (raison)، (reason)، (Grund)، (ground)، (Vernunft). . . إلـــخ. وما نسميه منذ ثلاثة قرون بـ «مبدأ العلية»، ثم التفكير فيه وصياغته من طرف لايبنتز (Leibniz) مرات عديدة. ومن أشهر عباراته: «لا شيء خارج العقل، أو لا نتيجة من دون سبب» (Nihil est sine ratione, seu nullus effectus sine causa). ويعتقد هايدغر (Heidegger) بأن الصيغة التي يعتبرها لايبنتز أصلية وصارمة وذات مصداقية، هي الموجودة في عمله المتأخر[9]، حيث جاء فيه:

(Duo sunt prima principia omnium ratiocinationum, principium nempe contradictionis (...) et principium reddendae rationis)(*).

وترجمته هي: «هناك مبدآن أوليان بالنسبة إلى كل الاستدلالات، وأقصد بذلك مبدأ التناقض ومبدأ العلية».

ويقر هذا المبدأ الثاني(**) بأن من الممكن استخلاص العلة من كل حقيقة (والمقصود هنا، من كل قضية حقيقية) (Ommis veritatis reddi ratio potest)[10].

وفضلاً عن الألفاظ الكبرى للفلسفة التي تثير الانتباه، مثل: «عقل»، «حقيقة»، «مبدأ»، فإن مبدأ العلية يعني أيضاً إرجاع العلة. فما المقصود بـ «أرجع»؟ وهل العلة هي المؤدية إلى التبادل والحركة

---

(9) *Specimen inventorum, Phil. Schriften,* Gerhardt VII, p. 309.

(*) النص كما ورد في الأصل قبل نقله إلى لغتنا.

(**) ولمزيد من التفاصيل انظر التحليل العميق لهذا المبدأ الثاني، ضمن: Martin Heidegger, *Le principe de raison* (Paris: Gallimard, 1962), pp. 79 sq.

(10) Martin Heidegger: *Der Satz vom Grund* (Pfullingen: G. Neske, [1957]), pp. 44-45, et *Le principe de raison*, p. 79.

والإعارة والدين والهبة والاسترجاع؟ وفي هذه الحالة، من الذي سيكون مسؤولاً عن هذا الدين أو الواجب؟ وأمام من سيكون مسؤولاً؟

في صيغة (reddere rationem) لا تشير كلمة (ratio) إلى ملكة أو سلطة (logos، وRatio، وReason، وVernunft) تمنحها الميتافيزيق بشكل عام للإنسان باعتباره حيواناً عاقلاً (animal rationale)، أو (Zoon logon ekhon). ويمكننا، إذا ما سمح الوقت بذلك، متابعة التأويل اللايبنتزي للفقرة ذات الدلالة الخاصة، التي تنقلنا من (ratio) الموجودة بعبارة «مبدأ العلية الذي تم إرجاعه» (principium reddendae rationis)، إلى (raison) كملكة عقلانية، وفي الأخير إلى التحديد الكَنْتي للعقل كملكة للمبادئ. وفي جميع الأحوال، إذا لم تكن (ratio) المتضمنة في مبدأ العلية، ملكة أو سلطة عقلانية، فإن ذلك لا يعني أننا سنلاقيها في أي مكان بين الموجودات وموضوعات العالم، بحيث يتعين علينا إرجاعها، فلا يمكننا أن نفصل بين مسألة (ratio) والمسألة المتعلقة بـ «يتعين»، وأيضاً «يتعين إرجاع». ويبدو أن لفظة «يتعين» تحمل ما هو أساسي في علاقتنا بالمبدأ، فهي تؤشر بالنسبة إلينا المطلب والدين والواجب والالتماس والأمر والإكراه والقانون والإلزام. وبهذا المقتضى تصبح إمكانية إرجاع العلة أمراً ملزماً، فهل يمكننا أن ندعو ذلك، ومن دون أي حيطة، إلزاماً أخلاقياً بالمعنى الكَنْتي للعقل الخالص العملي؟ من غير المؤكد أن تكون قيمة «ما هو عملي» كما يحددها نقد العقل الخالص العملي، معبرة عن دلالة أو أصل «يتعين» التي يجب افتراضها مع ذلك. ويمكننا تبيان كيف أن نقد العقل العملي يستدعي دوماً مبدأ العلية ولفظة «يتعين» التي لا تحمل بعداً نظرياً وليست «عملية»، كما إنها ليست «أخلاقية» بالمعنى الكَنْتي.

ومع ذلك، توجد مسؤولية هنا، إذ يجب علينا الاستجابة لنداء

مبدأ العلية. وقد صاغ هايدغر في مؤلَّفه **مبدأ العلية** (*Principe de raison*) (*Der Satz vom Grund*)، اسماً لهذا النداء، وهو (Anspruch) ويعني: المقتضى، الادعاء، المطالبة، الطلب، الأمر والاستدعاء، فالأمر يتعلق دوماً بكلام موجه إلى طرف آخر. وهذا الكلام لا يرى بل يجب أن يسمع، فهو النداء الذي يدعونا للإجابة على مبدأ العلية.

صحيح أن المسألة مرتبطة بالمسؤولية، لكن ألا تعبر الاستجابة لمبدأ العلية وتحمل المسؤولية عن الحركة نفسها؟ ألا يمثلان نفس المشهد والمنظر؟ وأين سنموقع الجامعة في هذا الإطار؟

إن الإجابة على مبدأ العلية هي إعادة للعلة أي للتفسير العقلاني للنتائج بالأسباب. وهي أيضاً التأسيس والتبرير والتقرير، انطلاقاً من المبدأ (arkhè) أو الجذر (riza)، فالأمر يتعلق باستجابة للمقتضيات الأرسطية، رغم التشديد اللايبنتزي الذي لا يجب نكران أصالته، وهي مقتضيات الميتافيزيق والفلسفة الأولى والبحث عن «الجذور» وعن «المبادئ» و«العلل». وعلى هذا المستوى سيعود بنا المقتضى العلمي والتقني ـ العلمي إلى الأصل نفسه. لذلك، فإن المسألة الأكثر إلحاحاً ضمن تأمل هايدغر، هي مسألة زمن «الاختمار» (incubation)، الذي يفصل هذا الأصل عن انبثاق مبدأ العلية في القرن السابع عشر، فهذا المبدأ لم يجد فقط صياغته اللفظية من أجل مطلب حاضر منذ فجر العلم والفلسفة الغربيين، بل أعطى أيضاً انطلاقة عصر جديد للعقل وللميتافيزيق وللتقنية ـ العلمية المسماة «حديثة». ولا يمكننا التفكير في إمكانية الجامعة الحديثة التي تهيكلت من جديد في القرن التاسع عشر في كل البلدان الغربية، دون مساءلة حدث أو مؤسسة مبدأ العلية.

لكن تحمل مسؤولية هذا المبدأ وبالتالي مسؤولية الجامعة وتحمل مسؤولية النداء والتساؤل حول أصل أو أساس مبدأ التأسيس (Satz vom Grund)، كل ذلك لا يعني فقط الامتثال إليه أو تلبية دعوته،

فنحن لا ننصت بالطريقة نفسها، لأن وضعية تلبية النداء تختلف عن وضعية التساؤل حول معناه وأصله وإمكانيته وغايته وحدوده، فهل نخضع لمبدأ العلية عندما نتساءل عما يؤسس هذا المبدأ الذي يعتبر هو نفسه مبدأ مؤسساً؟ كلا، لكن هذا لا يعني أننا نخالفه. وهل نوجد هنا أمام دائرة أم أمام هاوية؟ ذلك أن الدائرة تتمثل في تبرير مبدأ العلية واستدعائه كي يتحدث عن ذاته، في الوقت نفسه كما يقول هايدغر، الذي لا يذكر شيئاً عن العقل نفسه، فالهوة والهاوية (l'Abgrund) وعمق الوادي الفارغ، تعكس عجز مبدأ التأسيس في أن يؤسس ذاته. لذا، يتعين أن يظل معلقاً فوق فراغ مميز، كما هو الشأن بالنسبة إلى الجامعة، فهل من اللازم تبرير مبدأ العلية؟ وهل مبرر العقل عقلاني في حد ذاته؟ وهل من العقلانية في شيء أن يقلق الأمر بشأن العلية ومبدئها؟ إن الأمر ليس بهذه البساطة، وسيكون من باب الاستعجال إقصاء هذا القلق ونعت من يشعرون به باللاعقلانيين والظلاميين والعدميين، فمن منا أكثر وفاء لنداء العقل؟ من ينصت إليه بأذن دقيقة ويرى الاختلاف أفضل من الآخرين؟ من الذي يتساءل بالمقابل، ويحاول التفكير في إمكانية هذا النداء؟ ثم من الذي لا يرغب في الحديث عن مبرر العقل؟ وتبعاً لمسار السؤال الهايدغري، فإن كل شيء يتم داخل اختلاف دقيق للصوت وللنبرة، بحسب المدلول الذي تحمله هذه الكلمة أو تلك ضمن صيغة: (nihil est sine ratione) (لاشيء من دون علة). ذلك أن الملفوظ يعني أمرين مختلفين، بحسب تشديدنا على (nihil) و(sine) أو (est) و(ratione). ونظراً إلى محدودية الجلسة، فإنني سأتخلى هنا عن متابعة كل القرارات المتخذة بشأن هذا الانتقال على مستوى النبرة. ولنفس الأسباب، سأتخلى أيضاً عن إعادة صياغة حوار بين هايدغر وشارل ساندرز بيرس (Charles Sanders Peirce) مثلاً. وهو حوار غريب وضروري حول التيمة التي تجمع بين مبدأ العلية والجامعة. وفي هذا الإطار، سيستشهد صاموئيل

فيبر (Samuel Weber) في بحث متميز بعنوان «حدود المهنية»[11] (The Limits of Professionalism) بنص لبيرس، نشر سنة 1900 حول سياق النقاش المتعلق بدور التربية الأسمى في الولايات المتحدة حيث خلص إلى ما يأتي[*]:

«Only Recently we Have Seen an American man of Science and of Weight Discuss the Purpose of Education, without once Alluding to the Only Motive that Animates The Youth I Genuine Scientific Investigator. I am not Guiltless in this Matter My Self, for in my Wrote Some Articles to Uphold a Doctrine Called Pragmatism, Namely that the Meaning and Essence of Every Conception Lies in the Application that is to be Made of it. That is all Very Well, when

---

(11) Dans: *The Oxford Literary Review*, vol. 1, 2 et 5 (double issue) (1982), repris depuis dans: Samuel Weber, *Institution and Interpretation* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987), p. 22.

(*) سيستشهد دريدا بنص لهايدغر مستقى من الأصل الألماني لمؤلّف **مبدأ العلية** (*Der Satz vom Grund*)، وسيعلق عليه لاحقاً. وقد ارتأينا تثبيت النص الألماني وترجمته انطلاقاً من الترجمة الفرنسية للكتاب، انظر: Heidegger, *Le principe de raison*, p. 79,

يقول دريدا في هذا الهامش: أقدم لكم مثالاً فقط ولا غير: «Rationem reddere heiht: den Grund zurückgeben weshalb zurük und wohin zurük? Weil es sich in den Beweisgângen, allgemein gesprochen im Erkennen um das vor-stellen der Gegenstânde handelt, kommt dieses zurück ins spiel. Die lateinische sprache der philosophie sagt es deutlicher: das Vorstellen ist re-praesentatio. Das Begegnende wird auf das vorstellend. Ich zu, auf es zurûck und ihm entgegen praesentiert, in eine Gegenwart gestellt. Gemâss dem principium reddendae rationis muss das vorstellen, wenn es ein erkernendes sein soll, den Grund des Begegnenden auf das Vorstellen zu und d-h.

ihm zurück geben (reddere). Im erkennenden.i.h.

Vorstellen wird dem erkennenden, ich der Grund zu- gestelt. Dies verlangt das principium rationis. Der satz vom Grund ist darum für Leibniz der Grundsatz des zustellenden Grundes».

Properly Understood. I do not Intend to recant it. But the question Arises, what is the Ultimate Application; and at that time I Seem to Have been Inclined to Subordinate the Conception to the Act, Knowing to Doing. Subsequent Experience Of Life Has Taught Me That The Only Thing That Is Really Desirable Without A Reason For Being So, Is To Render Ideas And Things Reasonable. One Cannot Well Demand A Reason For Reasonableness Itself».

> «في الفترة الأخيرة، عاينّا عالماً أميركياً في أثناء مناقشته للغاية من التربية دون الإشارة ولو مرة واحدة إلى الدافع الوحيد المؤدي إلى بحثه العلمي. ولست من دون مسؤولية في كل هذا، ففي مرحلة الشباب كتبت مجموعة مقالات تدعو إلى المذهب البراغماتي وتؤكد على أن معنى وماهية كل تصور تتجلى في تطبيقه. وقد يبدو الأمر جميلاً عندما يفهم بطريقة جيدة، وأنا ليست لي نية في نقده. لكن السؤال المطروح هو: ما هو التطبيق النهائي؟ وأنا أجد نفسي ميّالاً إلى جعل مفهوم الفعل تابعاً، فالمعرفة تبدأ قبل الفعل. وقد علمتني تجارب الحياة أن الشيء الوحيد الذي نرغب فيه، من دون أن نعطي مبرراً لذلك هو عقلنة الأفكار والأشياء، فنحن لا يمكننا المطالبة بإعطاء تبرير عقلي لا يحتاج لتبرير في حد ذاته»[12].

وفضلاً عن الجملة الأخيرة، فإنني أسجل هنا إشارة إلى الرغبة كصدى للكلمات الأولى الواردة في **ميتافيزيق** (*Métaphysique*) أرسطو.

---

(12) Charles Sanders Peirce, *Collected Writings*, Edited by Wiener (New York: Doubleday, 1958), p. 332.

ولكي يتم هذا الحوار بين بيرس وهايدغر، يجب تجاوز التقابل المفهومي القائم بين «التصور» و«الفعل» بين «التصور» و«التطبيق»، بين «الرؤية النظرية» و«الممارسة» وبين «النظرية» و«التقنية».

وقد رسم بيرس هذا التجاوز ضمن الحركة التي عبر فيها عن عدم رضاه والتي تتلخص في السؤال: ما هو التطبيق النهائي؟ وما رسمه بيرس هو المسار الذي اتبعه هايدغر، خصوصاً في مؤلف **مبدأ العلية** (*Der Satz vom Grund*) (*Principe de raison*). ولأنني لا يمكنني تتبع مساره كما حاولت في مواضع أخرى، فإنني سأكتفي بالتوقف عند تأكيدين، رغم التبسيط المفرط الذي يمكن أن تسقط فيه هذه المحاولة.

1 ـ لقد ترافقت الهيمنة الحديثة لمبدأ العلية مع تأويل ماهية الموجود كموضوع حاضر، أي كتمثل (Vorstellung)، وهو موضوع مقرر وقائم أمام الذات، فالإنسان الذي يتحدث عن أناه (moi) كأنا (ego) متأكدة من ذاتها، يضمن بذلك، الإحاطة التقنية بكلية ما هو موجود. والسابقة (re) في لفظة (reprasentatio) اللاتينية (تمثل) تشير أيضاً إلى الحركة التي تبرز شيئاً نلتقي بحضوره، بجعله حاضراً وجلبه إلى ذات التمثل أي إلى الأنا العارفة. ويجب القيام هنا بإعادة الاشتغال على لغة هايدغر، وإن كانت المهمة مستحيلة في ظل الشروط الحالية (عبر التمييز بين «التقى» (begegnen)، «اتجه» (entgegen)، «موضوع» (Gegenstand)، «حضور» (Gegenwart) من جهة، و«وضْع» (Stellen)، «تمثُّل» (Vorstellen)، «سلَّمَ» (Zustellen) من جهة أخرى)[13].

ويجب أن تكون العلاقة بالتمثل ـ وهي لا تنحصر عبر امتدادها، في العلاقة بالمعرفة ـ مؤسسة ومضمونة ومحمية، وهذا

(13) يقول دريدا في هذا الهامش، أقدم لكم مثالاً فقط ولا غير: «Rationem =

= reddere heiht: den Grund zurückgeben. weshalb zurük und wohin zurük? Weil es sich in den Beweisgängen, allgemein gesprochen im Erkennen um das *vor-stellen* der Gegenstände handelt, kommt dieses zurück ins spiel. Die lateinische sprache der philosophie sagt es deutlicher: das Vorstellen ist re-praesentatio. Das Begegnende wird auf das vorstellende Ich zu, auf es zurück und ihm entgegen praesentiert, in eine Gegenwart gestellt. Gemäss dem principium reddendae rationis muss das vorstellen, wenn es ein erkernendes sein soll, den Grund des Begegnenden auf das Vorstellen zu und d-h. ihm zurück geben (reddere). Im erkennenden Vorstellen wird dem erkennenden Ich der Grund zu- gestellt. Dies verlangt das principium rationis. Der satz vom Grund ist darum für Leibniz der Grundsatz des zuzustellenden Grundes»,

انظر: Heidegger, *Der Satz vom Grund*, p. 45,

والترجمة الفرنسية، ص 79.

«تعني عبارة» (rationem reddere) إرجاع العلة، فلماذا يتم إرجاعها؟ ولمن ترجع؟ إن السابقة (re) تتدخل هنا، نظراً لكون الأمر يتعلق بتمثل الموضوعات ضمن الاستدلالات وبشكل أعم، ضمن المعرفة. وتعبر اللغة الفلسفية اللاتينية عن ذلك بوضوح، فالعرض (vorstellen) هو تمثل (re-praesentatio). والشيء الذي تم الالتقاء به يجلب إلى الأنا التي تتقدم أمامه، فهو يرجع إليها ويعرض عليها ويقف أمامها في إطار الحضور. وبمقتضى مبدأ العلية الذي تم إرجاعه (principium reddendae rationis) يجب أن يقدم فعل التمثل، إذا ما كان عارفاً، إلى التمثل نفسه علة الشيء الذي تمت ملاقاته، أي إرجاعها إليه (reddere). وبالنسبة للتمثل العارف، فإن العلة تجلب إلى الأنا العارفة. ذلك هو مقتضى مبدأ العلية (principium rationis)، ولهذا السبب يعتبر هذا الأخير بالنسبة للايبنتز مبدأ العلية الذي يتعين إرجاعه. [سيعلق دريدا على ذلك قائلاً]:

من يقدر على مقاومة نظام التحقيب هذا، وبالتالي مقاومة الفكر الهايدغري حول عملية تعليق الحكم (l'épochalisation)؟ لربما صدرت مثلاً عن تأكيد عقلي (أو إذا شئتم، عن نزعة عقلانية)، وفي نفس الفترة (لكن أي فترة؟) سيحدث ما يلي:

1 ـ لن يخضع هذا التأكيد لمبدأ العلية في شكله اللايبنتزي، أي في شكله المقترن بالنزعة الغائية أو بالهيمنة المطلقة للسبب الغائي.

2 ـ لن يحدد الجوهر كذات.

3 ـ قد يقترح تحديداً غير ممثل للفكرة، وأنا أشير هنا إلى سبينوزا الذي لم يتحدث عنه هايدغر إلا نادراً أو بشكل موجز، بل لم يعمل على ذكره بخصوص هذه المسألة وضمن هذا السياق.

نفسه (Der Satz vom Grund)، وسيتم ضمان هيمنة التمثل (Vorstellen) والعلاقة بالموضوع، أي بالموجود الذي سيمثل أمام ذات تقول «أنا» وتطمئن على وجودها الحاضر. لكن هيمنة هذا «الوجود أمام» (l'être-devant) لا تختزل في النظر (vue) ولا في النظرية (théorie)، ولا حتى في استعارة البعد البصري (optique) أو في جفاف العين، ففي هذا الكتاب، عبر هايدغر عن كل تحفظاته بخصوص مقتضيات هذه التأويلات ذوات المنحى البلاغي، فالقرار لا يمر هنا بين النظر وعدمه، بل بين فكرتين متعلقتين بالنظر والنور أو بالإنصات والصوت. ومن المؤكد، أن رسماً كاريكاتورياً لإنسان التمثل بالمعنى الهايدغري، سيمنحه عيوناً جافة مفتوحة باستمرار على طبيعة، يتعين السيطرة عليها وانتهاكها عند الحاجة، بجعلها أمام الذات أو بالانقضاض عليها مثل طير جارح، فمبدأ العلية لا يقيم سلطته إلا بالقدر الذي تظل فيه المسألة العميقة للوجود متحجبة بداخله، بحيث تختفي معها مسألة الأساس الحامل لمعانٍ عديدة، مثل: «أسس» (gründen)، «أسس أو تجذر» (Bodenehmen)، «حفز، برر، سمح» (begründen)، وخصوصاً «أقام، أنشأ» (stiften)، وهو المعنى الذي يحظى بالأسبقية لدى هايدغر[14].

2 ـ إن المؤسسة التقنية ـ العلمية الحديثة، التي هي الإقامة (Stiftung) الجامعية، قد شيدت في الآن نفسه، على مبدأ العلية وعلى ما يظل مختفياً بداخلها. ويؤكد هايدغر بهذا الصدد، وضمن فقرتين هامتين، بأن الجامعة الحديثة قد «تأسست»

---

(14) *Vom Wesen des Grundes,* in: Martin Heidegger, *Wegmarken* (Frankfurt am Main: Klostermann, 1978), pp. 60-61.

(gegründet)[15] وشيدت (gebaut)[16] على مبدأ العلية، كما إنها ترتكز (ruht) عليه[17].

لكن، إذا كانت الجامعة الحالية كمكان للعلم الحديث قد تأسست على مبدأ التأسيس (Gründet auf dem satz vom Grund)، فإننا لا نصادف مبدأ العلية ذاته في أي مكان، كما لا يتم التفكير فيه واستنطاقه ومساءلة مصدره، مثلما لا يتم التساؤل في أي مكان داخل الجامعة، عن مصدر النداء (Anspruch) ومطلب التأسيس والعلة التي يجب توفيرها وإرجاعها أو تسليمها (Woher spricht dieser Anspruch des Grundes auf seine zustellung)[18].

ولا يلحق إخفاء الأصل داخل اللامفكر فيه (l'impensé) أيُّ ضرر بتطور الجامعة الحديثة، بل على العكس، إن هايدغر يشيد بها، لأنها مكان لتقدم العلوم ولتداخل التخصصات ذات فائدة ولبذل المجهود الاستدلالي. . . إلخ، غير أن كل هذه الأمور تتطور فوق هاوية وعلى مشارف واد، أي فوق أساس تظل قاعدته ذاتها مخفية ولا مفكر فيها.

وأفضل الآن، عند هذا المستوى من القراءة، العودة إلى الواقع

---

(15) «ومع ذلك، فمن دون هذا المبدأ القوي جداً، لن يكون هناك علم حديث، ومن دون هذا العلم لن تكون هناك جامعة، فهذه الأخيرة تقوم على مبدأ العلية (Diese gründet auf dem Satz vom Grund) فكيف يمكننا أن نتمثل (Wie sollen wir uns dies vorstellen) كون الجامعة مؤسسة (gegründet) على جملة أو قضية؟ (auf einen Satz) هل يمكننا المجازفة بمثل هذا التأكيد؟ (Dürfen wir eine solche Behauptung wagen?),
انظر: Heidegger: *Der Satz vom Grund*, p. 49, et *Le principe de raison*, p. 84.

(16) المصدر نفسه، ص 56، والترجمة الفرنسية (*Le principe de raison*)، ص 91.

(17) المصدر نفسه، ص 56، والترجمة الفرنسية، ص 91.

(18) المصدر نفسه، ص 57، والترجمة الفرنسية، ص 92.

الملموس للمشاكل المرتبطة بالجامعة، بدل التأمل في موضوع الهاوية، حتى ولو تعلق الأمر بجسر محاط بحواجز، وبدل الخوض في دراسة تفصيلية لنص هايدغر **مبدأ العلية** (*Principe de raison*) أو لنصوصه السابقة حول الجامعة، وخصوصاً الدرس الافتتاحي لسنة 1929، وعنوانه **ما هي الميتافيزيق؟** (*Was ist Metaphysik?*) أو خطاب رئاسة الجامعة لسنة 1933، وعنوانه **الجامعة الألمانية وصراعها من أجل تأكيد الذات**(*) (*Die Selbstbehauptung der deutschen Universität*)، وهي الدراسة التي شرعت فيها بباريس والتي ستشكل موضوع نقاشاتنا في الحلقات الدراسية التي ستلي هذه المحاضرة.

إن صورة الأساس ومدى ما هو أساسي، يفرضان نفسهما على فضاء الجامعة لعدة اعتبارات، سواء تعلق الأمر بمبرر وجودها عموماً أو بمهامها النوعية أو بسياسة التعليم والبحث. وفي كل مرة، يبرز مبدأ العلية كمبدأ تأسيس وكأساس ومؤسسة، ففي وقتنا الحالي نعاين نقاشاً موسّعاً حول سياسة البحث والتعليم والدور الذي يمكن للجامعة أن تلعبه بشكل أساسي أو هامشي، تقدمي أو رجعي، بمساعدة أو من دون مساعدة مؤسسات البحث الأخرى، التي تعتبر أكثر توافقاً مع بعض الغايات ويتحدد هذا النقاش من خلال صيغ متشابهة - ولا أقول متطابقة - في كل البلدان المصنعة بشكل متقدم وبغضّ النظر عن أنظمتها السياسية وعن الدور التقليدي للدولة في هذا المجال (وأنتم تعلمون أن الاختلافات كبيرة بهذا الخصوص، بين الديموقراطيات الغربية ذاتها) أما في البلدان «السائرة في طريق

(*) لقد اعتمدنا على الترجمة الحديثة العهد التي قام بها فرانسوا فيديي (François Fédier) للكتابات السياسية لهايدغر ووقوفه مطولاً على لفظة Selbstbehauptung لمزيد من التفاصيل انظر: Martin Heidegger, *Ecrits politiques 1933 - 1966*, présentation, traduction et notes par François Fédier (Paris: Gallimard, 1995), pp. 40 sq.

النمو»، فإن المشكل يطرح وفق نماذج مختلفة بكل تأكيد لكنها غير منفصلة عن مشاكل البلدان الصناعية. ولا يمكن اختزال هذه الإشكالية، في إشكالية سياسية متمركزة حول الدولة، بل ضمن إشكالية مرتبطة بالمركبات العسكرية والصناعية الدولية أو بالشبكات التقنية والاقتصادية، بل وحتى التقنية العسكرية الدولية التي تتخذ شكل تبادل أو تقاطع بين الدول. وفي فرنسا، انتظم النقاش منذ فترة وجيزة، حول ما ندعوه «غايات» البحث، فالبحث الموجه نحو غاية، يكون مبرمجاً وموجّهاً ومنظماً من طرف سلطة معينة بغرض استعماله ((to khreia) حسب تعبير أرسطو)، سواء تعلق الأمر بالتقنية أو بالاقتصاد أو بالطب أو بعلم النفس الاجتماعي أو بالقوة العسكرية، وفي الحقيقة فهو يتعلق بهذه المجالات جميعها. ومما لا شك فيه، أن هذه المشكلة تعتبر حساسة أكثر في البلدان التي تخضع فيها سياسة البحث لبنيات الدولة أو البنيات «المؤممة»، لكنني أعتقد بأن الشروط أصبحت تتلاءم أكثر فأكثر، داخل كل المجتمعات الصناعية ذات التكنولوجيا المتقدمة. ونحن نتحدث عن بحث موجه نحو غاية، هناك حيث كان يتم إلى عهد قريب الحديث عن «التطبيق»، كما لاحظنا لدى بيرس وقد أصبحنا ندرك بشكل أفضل، أن بإمكان البحث أن يصبح ذا مردودية وقابلاً للاستعمال وموجّهاً نحو غاية، بهذه الطريقة أو تلك، دون أن يكون مطبقاً أو قابلاً للتطبيق بشكل مباشر. ولا يتعلق الأمر فقط بما كان يدعى في ما مضى بـ «الانعكاسات» التقنية والاقتصادية والطبية أو العسكرية للبحث الخالص، فمنعطفات وآجال وتناوب التوجه نحو الغاية، إضافة إلى دوراته الخاضعة للدقة، تعتبر مضللة بشكل كبير. لذلك، يتم أخذها بعين الاعتبار، بكل الوسائل، وإدراجها ضمن الحساب العقلاني للبرمجة. وفي هذا الإطار، يتم تفضيل صيغة «التوجه نحو غاية» على لفظ «طبق»، لأن الأولى

نفعية بالكاد وتسمح بإدراج الغايات النبيلة ضمن البرنامج.

لكن، ما هي الصيغة المقابلة لمقولة البحث الموجه نحو غاية والمعمول بها في فرنسا على الخصوص؟ إنها مقولة «البحث الأساسي»، وهو البحث الذي لا يروم الفائدة ولا يتوقع مسبقاً غاية نفعية - وقد ساد الاعتقاد أن الرياضيات الخالصة والفيزياء النظرية والفلسفة (وخصوصاً الميتافيزيق والأنطولوجيا)، هي مواد أساسية منفلتة من السلطة وغير خاضعة للبرمجة من طرف أجهزة الدولة أو التي تشتغل تحت غطاء الدولة، ومن طرف المجتمع المدني أو الرأسمال، فالهاجس الوحيد لهذا البحث الأساسي هو المعرفة والحقيقة والعمل المجرد للعقل، تحت السلطة الوحيدة لمبدأ العلية.

ومع ذلك، فنحن نعرف بشكل أفضل، ما كان حقيقياً في كل الأزمنة، وهو أن التعارض بين الأساسي والموجه نحو غاية يتسم بدقة فعلية لكن محدودة. وبشكل أدق، فإنه يصعب إقامة هذا التعارض، سواء على مستوى المفهوم أو على مستوى التطبيق الملموس، خصوصاً في المجالات الحديثة للعلوم الصورية وللفيزياء النظرية والفيزياء الفلكية (خير مثال، نجده في علم الفلك الذي أصبح ذا منفعة، بعد أن ظل لمدة طويلة يشكل أنموذجاً (paradigme) للتأمل الذي لا يبتغي نفعاً)، وللكيمياء والبيولوجيا المجهرية... إلخ، ففي كل حقل من هذه الحقول التي أصبحت مترابطة في ما بينها، لم تعد أسئلة الفلسفة المسماة أساسية تأخذ شكل أسئلة مجردة، ابستيمولوجية في بعض الأحيان تتم إثارتها لاحقاً، بل أصبحت تعمل داخل البحث العلمي ذاته وفق أنماط مختلفة. ولم يعد من الممكن التمييز بين ما هو تكنولوجي من جهة، وما هو نظري وعلمي أو عقلاني من جهة أخرى، فكلمة العلم التقني ستفرض نفسها، مما يؤكد على وجود ترابط أساسي بين

المعرفة الموضوعية ومبدأ العلية ونوع من التحديد الميتافيزيقي للعلاقة بالحقيقة. ولا يمكننا ـ كما يذكّرنا هايدغر ويدعونا إلى التفكير فيه ـ أن نفصل مبدأ العلية عن فكرة التقنية ذاتها، داخل نظام حداثتهما. لا يمكننا الحفاظ على الحد الذي حاول كَنْت مثلاً وضعه بين الشكل «التقني» (technique) والشكل «المعماري» (architectonique)، ضمن التنظيم النسقي للمعرفة التي يجب عليها أيضاً تأسيس التنظيم النسقي للجامعة، فالمعمارية هي فن الأنساق وكما يقول كَنْت: «فإن معارفنا بشكل عام، لا يمكنها في ظل حكومة العقل، أن تشكل سمفونية، بل يتعين عليها أن تشكل نسقاً، تستطيع من خلاله وحده أن تدعم وتيسر الغايات الأساسية للعقل» («معمارية العقل الخالص» ضمن مؤلف **نقد العقل الخالص**[19] (*Critique de la raison pure*)).

مقابل هذه الوحدة العقلانية الخالصة للمعمارية وضع كَنْت شكل الوحدة التقنية التي تتجه تجريبياً وفق رؤى وغايات عرضية، غير أساسية. وبذلك سعى إلى رسم حد بين غايتين وعمل على تعريفهما، فهناك الغايات الأساسية والنبيلة للعقل، وهي تؤدي إلى العلم الأساسي، وهناك الغايات العرضية أو التجريبية التي لا يمكن لنسقها أن ينتظم إلا وفق أشكال وضرورات تقنية.

واليوم، وفي إطار توجه البحث نحو غايات فإنه لم يعد ممكناً التمييز بينهما، وأنا أستسمحكم على إثارة هذه البداهات المعروفة. مثلاً، أصبح من المستحيل التمييز بين البرامج التي تعتبر «نبيلة» أو ذات منفعة تقنية بالنسبة إلى الإنسانية، والبرامج الأخرى التي قد

(19) Immanuel Kant, *Critique de la raison pure* (Paris: P.U.F., 1944), p. 558.

تكون مدمرة. وهذا ليس أمراً جديدا، لكن لم يسبق للبحث العلمي المسمى أساسياً أن انخرط عقلانيا داخل غايات، ومن ضمنها الغايات العسكرية، مثلما يفعله حالياً، فماهية ما هو عسكري وحدود مجال التكنولوجيا العسكرية وحتى الإحصاء الدقيق لهذه البرامج، لم تعد قابلة للتحديد. وحينما يقال إن العالم ينفق مليوني دولار في الدقيقة بغرض التسلح، فإنني أفترض أنه لم تحسب سوى الصناعة الخالصة للأسلحة. لكن الاستثمارات العسكرية لا تتوقف هنا، لأن القوة العسكرية وحتى البوليسية، وبشكل عام كل التنظيم (الدفاعي والهجومي) للأمن، لا ينتفع فقط بنتائج البحث الأساسي، ففي المجتمعات ذات التكنولوجيا المتقدمة، تعمل هذه القوة على برمجة وتوجيه وفرض وتمويل أبحاث دقيقة، تبدو ظاهرياً وكأنه غير موجهة لغايات محددة، وذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، بواسطة الدولة أو من دونها. وهو ما يتضح جليّاً في ميادين الفيزياء والبيولوجيا والطب والتكنولوجيا الأحيائية (البيو ـ تكنولوجيا والإعلاميات الأحيائية البيو ـ إعلاميات) والإعلام ووسائط الاتصال. وتكفي تسمية هذين الميدانين الأخيرين، للوقوف على الحقيقة التالية وهي: أن خضوع البحث لغايات، لم يعد له حدود، فكل شيء يستخدم بغرض تحقيق ضمانات تقنية وأداتية.

إن برامج البحث التي هي في خدمة الحرب والأمن القومي والدولي، مطالبة أيضاً بالاهتمام بكل حقول الإعلام وبتخزين المعرفة وبماهية اللغة وتوظيفها وبكل الأنساق السيميوتيقية والترجمة والترميز وفك الرموز وألعاب الحضور والغياب والهرمونيتيقا والسيمانتيقا واللسانيات البنيوية والتوليدية والتداولية والبلاغة. وقد عرضت قصداً هذه المواد التخصصية من دون ترتيب، وسأختتم بالأدب والشعر والفنون وكل ما ينتجه الخيال، فالنظرية التي تتخذها كموضوعات، يمكن أن تكون نافعة في الحرب الأيديولوجية وعلى مستوى تجريب

المتغيرات داخل الانحرافات المتكررة على مستوى الوظيفة المرجعية، وهو ما يمكن أن يفيد في استراتيجية الإعلام ونظرية الأنساق والتداولية العسكرية الدقيقة للملفوظات الإنشائية، وعلى سبيل المثال، ما هي العلامات التي تسمح بإبراز القيمة الترتيبية للملفوظ داخل تكنولوجيا وسائط الاتصال الجديدة؟ وكيف يمكن مراقبة الموارد الجديدة للتظاهر وللسيمولاكر؟

يمكننا أيضاً وبسهولة، العمل على استخدام الصياغات النظرية للسوسيولوجيا والبسيكولوجيا والتحليل النفسي لإضفاء مسحة مهذبة على ما كان يطلق عليه خلال حروب الهند الصينية والجزائر، سلطات «الفعل البسيكولوجي» التي تعقب ممارسة التعذيب. هكذا، سيكون بإمكان الميزانية العسكرية، إذا كان لها موارد، أن تستثمر في أي شيء من أجل تحقيق أرباح مختلفة، سواء تعلق الأمر بالنظرية العلمية المسماة أساسية أو بالإنسانيات أو بالنظرية الأدبية والفلسفية. وحتى شعبة الفلسفة التي كانت تغطي كل هذه الحقول والتي أقر كَنْت بأنه من اللازم عليها، خلال بحثها عن الحقيقة، البقاء بعيدة عن كل استعمال نفعي وعن كل نظام سلطوي، لم تعد تدعي هذه الاستقلالية، فما يجري في هذه الشعبة، يمكن أن يستخدم لأغراض معينة. ورغم أن نتائجها ومنتوجاتها تبدو غير نافعة ظاهرياً، فإنها مع ذلك، تشغل اهتمام الخطباء ومحترفي البلاغة والمنطق والفلسفة الذين يمكنهم استخدام طاقتهم في ميادين أخرى، وبإمكانها في وضعيات أخرى، أن تضمن ما هو كمالي ومجاني، لمجتمع يقبل بذلك في حدود معينة كتعويض. ونظراً إلى الطابع الاحتمالي لنتائج البحث، فإنه يمكن دوماً ترقب حصول أرباح من وراء بحث يبدو غير نافع كما هو الشأن بالنسبة إلى الفلسفة والإنسانيات.

ويطالبنا تاريخ العلوم بإدماج هذا الهامش الاحتمالي داخل الحساب الممركز للبحث. هكذا، يتم توجيه الإمكانيات المتاحة

وحجم الدعم وتوزيع القروض، فلم تعد سلطة الدولة ولا القوى التي تمثلها خصوصاً بالغرب، في حاجة إلى منع الأبحاث أو مراقبة دعم الإنتاج ونقله ونشره، فآلة هذه الرقابة الجديدة أصبحت منتشرة في كل مكان، وهي أعقد مما كان عليه الأمر مثلاً، في عهد كَنْت، حيث كانت إشكالية وهندسة الجامعة خاضعتين لممارسة الرقابة الملكية. واليوم، فإن هذا الشكل من الرقابة اختفى تقريباً في الديمقراطيات الغربية، غير أن التجديدات المانعة، أصبحت تمر عبر طرق عديدة، غير ممركزة ويصعب تجميعها داخل نسق موحد.

ويمكن الإعلان عن عدم تقبل الخطاب وعدم كفاءة البحث ولا شرعية التعليم، بواسطة أفعال تقييمية تبدو لي دراستها إحدى المهام الضرورية لتحمّل شرف المسؤولية الأكاديمية. وفي الجامعة نفسها تتدخل سلطات من خارجها (صحافة، مؤسسات، وسائط الاتصال الجماهيري). للتأثير فيها بشكل حاسم، ففي الولايات المتحدة الأميركية مثلاً، تلعب المنشورات الجامعية دوراً وسيطاً، يستدعي تحمل مسؤوليات جسيمة مادامت المعايير العلمية التي يعرضها أعضاء الهيئة الجامعية مبدئياً، مطالبة بالتلاؤم مع غايات أخرى. وعندما يتقلص هامش الاحتمال، فإن القيود التي تضعها القروض تطال المواد التخصصية الأقل نفعاً، وهو ما ينعكس على المهنة ذاتها، على الرغم من عدم وجود علاقة مباشرة بهذه العلية ذات التحديد المتعدد الجوانب (surdeterminée). ويتوقف التحديد المتحرك لهذا الهامش الاحتمالي على الوضعية التقنية الاقتصادية للمجتمع في علاقته بما يجري في العالم، ففي الولايات المتحدة مثلاً (وليس هذا مثالاً من بين أمثلة أخرى) نعلم بأن البرامج العسكرية، خصوصاً برامج البحرية، تدعم بشكل معقلن الأبحاث اللسانية والسيميوتيقية أو الأنثروبولوجية، هذا دون أن نتحدث عن التنظيم الاقتصادي الذي يسمح لجزء من فائض القيمة بالعمل عن طريق مؤسسات خاصة،

على دعم الأبحاث والابتكارات التي تبدو ظاهرياً من دون مردودية فورية. ولا تقتصر الأبحاث المدعمة من طرف البحرية على المواد التخصصية المذكورة، بل ينضاف إليها التاريخ والأدب والهرمونيتيقا والعلوم القانونية والسياسية والتحليل النفسي. . . إلخ.

ويبرز مفهوم الإخبار أو التبليغ هنا، كعنصر فاعل بشكل عام، فهو يدمج الأساسي داخل ما هو موجه نحو غاية، والعقلاني الخالص داخل ما هو تقني، مسجلاً بذلك هذا الانتماء المشترك وهذا التبادل بين الميتافيزيق والتقنية. ولا تبدو قيمة «الشكل» غريبة عن هذه المسألة ـ وتتضمن ما يجب رؤيته وفعله ومعالجته داخل هذه الرؤية وهذا الفعل ـ لكن لنترك هذه النقطة الصعبة جانباً، في مؤلفه **مبدأ العلية** (*Principe de raison*)، سيموقع هايدغر مفهوم «الإخبار» باعتباره تابعاً لمبدأ العلية كمبدأ للحساب الشامل. (ويجب أن يدرك هذا المفهوم وأن ينطق بالطريقة الإنجليزية، لأنه يحيل على الفترة التي عمل فيها هايدغر على وضع أميركا وروسيا في كفة واحدة، كقارتين متماثلتين ومتجانستين بالنسبة إلى الميتافيزيق كتقنية). بل إن مبدأ الارتياب (الذي سيعبر عن الشيء نفسه من خلال تأويل ما ليس مقرراً)، سيستمر هو نفسه في التحرك داخل إشكالية التمثل وعلاقة الذات بالموضوع.

لقد أطلق هايدغر على هذه الفترة اسم «العصر الذري»، واستشهد بكتاب علمي مبسط تحت عنوان **إننا نعيش بفضل الذرات** (*nous vivrons grâce aux atomes*)، وضع له التقديم كل من أوتو هان (Otto Hahn)، الحائز على جائزة نوبل في الفيزياء «الأساسية»، وفرانز جوزيف ستراوس (Franz Joseph Strauβ) الذي كان وزيراً للدفاع الوطني في حينه، فالأخبار تضمن تأمين الحساب وحساب التأمين، وهنا يمكن التعرف على عصر مبدأ العلية. ويذكرنا هايدغر، بأن لايبنتز يعتبر أيضاً مبتكر التأمين على الحياة. ذلك أن مبدأ العلية

في صيغة الإخبار (in der Gestalt der Information) يهيمن على تمثّلنا برمته (Vorstellen) ويحدد العصر الذي يتوقف فيه كل شيء على تسليم الطاقة الذرية. ويشير هايدغر إلى أن لفظة تسليم (Zustellung) تعني في الألمانية «تسلم الرسائل» أيضاً، وهي تنتمي إلى سلسلة كلمات مثل «استعقال» (Gestell) وكل ما يرتبط بعائلة «وضع» (Stellen)، «تمثل» (Vorstellen)، «تابع» (Nachstellen)، «سلم» (Zustellen)، «استرجع» (Sicherstellen)، وهي الألفاظ التي ينبني عليها خطاب الحداثة التقنية. إن الإخبار (information) هو تخزين الأخبار (nouvelles) وتوثيقها والتواصل باقتصاد وبأسرع وأوضح الطرق، فهو أحادي المعنى (eindeutig). وعلى الإخبار أن يقدم للإنسان معلومات حول ضمان أمن (Sicherstellung) كل ما يلبي حاجياته (بتعبير أرسطو (ta khreia)). وتنبني تكنولوجيا الحواسب وبنوك المعلومات والذكاءات الاصطناعية وآلات الترجمة... إلخ. على هذا التحديد الأداتي للغة الحاسبة، فالأخبار لا تخبر فقط، عبر تسليم مضمون إخباري، بل هي تقدم شكلاً محدداً (in-formiert)، (formiert zugleich). إنها تضع الإنسان داخل شكل يسمح له بضمان تحكمه في الأرض وما وراءها. ويجب التأمل في كل هذه الأمور، كنتاج لمبدأ العلية، أو بصيغة أدق، كتأويل مهيمن لهذا المبدأ وكنوع من التركيز على الإنصات لندائه[20]. لكنني سبق وأن قلت، إنه ليس بإمكاني معالجة مسألة النبرة هذه، وليس في نيتي الحديث عنها.

عن أي شيء سأتحدث إذاً؟ وما الذي فكرت فيه بغرض عرضه

(20) بالنسبة إلى هذا المقطع انظر: *Heidegger: Der Satz vom Grund*, pp. 198-203, et *Le principe de raison*, pp. 255-261.

عليكم؟ لقد فكرت بالخصوص في ضرورة استدعاء أو إعادة موقعة المسؤولية داخل الجامعة أو أمامها، سواء كنا منتمين أو غير منتمين إليها. وأولئك الذين يحللون اليوم هذه القيمة الإخبارية والأداتية للغة، سيصلون حتماً إلى حدود مبدأ العلية كما تم تأويله.

وبإمكانهم القيام بذلك، داخل هذه المادة التخصصية أو تلك. لكن، إذا ما حدث مثلاً أن اشتغلوا على بنيات السيمولاكر أو الخيال الأدبي وعلى تأشيرات اللامقرر. . . إلخ. فإنهم سيعيرون اهتمامهم في الوقت نفسه، للإمكانيات المنبثقة من حدود سلطة وقوة مبدأ العلية. وبالتالي، سيعملون على تحديد مسؤوليات جديدة في ظل خضوع الجامعة التام للتكنولوجيا الإعلامية. ولا يتعلق الأمر طبعاً برفض هذه التكنولوجيا ولا بمنح الصلاحية بشكل متسرع وبسيط، للتعارض القائم بين البعد الأداتي والأصل ما قبل الأداتي للغة (كبعد «أصيل» و«شعري» على الخصوص). وقد حاولت منذ مدة ليست بالقصيرة، وفي سياق مغاير، أن أبين وجاهة هذا التعارض وحضوره القوي ضمن المساءلة الهايدغرية، فلا شيء يسبق الاستعمال الأداتي للتقنية. ولا يتعلق الأمر بمقابلة هذا الاستعمال الأداتي بنزعة لاعقلانية ظلامية (irrationalisme obscurantiste)، فالنزعة اللاعقلانية مثلها مثل النزعة العدمية (nihilisme)، تتخذ وضعاً تماثلياً، أي تابعاً لمبدأ العلية. وهناك مؤشرات دالة على أن تيمة الغرابة (extravagance) كتوجه لاعقلاني ترجع إلى الفترة التي صيغ فيها مبدأ العلية. وقد ندد بها لايبنتز في مؤلفه **أبحاث جديدة في الفهم الإنساني** (*Nouveaux essais sur l'entendement humain*). لذلك، فإن إثارة هذه الأسئلة الجديدة يمكنه أن يحمي الفلسفة والإنسانيات التي قاومت دوماً عملية الإخضاع لمقتضيات التكنولوجيا، كما يمكنه أن يحمي الذاكرة مما هو أكثر تسرباً وقدماً من مبدأ العلية. لكن، المسعى المعروض هنا، غالباً ما أثار ردود أفعال من طرف بعض

القيمين على الإنسانيات أو العلوم الوضعية، باعتباره تهديداً لها. هكذا، تم تأويله في كثير من الأحيان، من قبل أولئك الذين لم يحاولوا فهم تاريخ المعيارية (normativité) الخاصة بمؤسستهم وأخلاقيات مهنتهم، فهم لم يسعوا إلى معرفة كيف تشكلت مادة تخصصهم، وتحديداً في شكلها المهني الحديث منذ بداية القرن التاسع عشر وتحت المراقبة السامية والتناوبية لمبدأ العلية. لأنه من الممكن أن تنبثق نتائج ظلامية وعدمية عن هذا المبدأ. ونحن نلاحظ ذلك في أي مكان في أوروبا وأميركا، لدى أولئك الذين يعتقدون أنهم يدافعون عن الفلسفة والأدب والإنسانيات ضد هذه الأنماط الجديدة من المساءلة وهذه العلاقة الجديدة باللغة وبالتقليد كتأكيد (affirmation) جديد وكطريقة جديدة في تحمل المسؤوليات. وهنا تبرز الجهة التي تنبثق منها النزعتان الظلامية والعدمية، حيث يفقد أساتذة وممثلون لمؤسسات محترمة كل اتزان ووقار، وينسون القواعد التي يدّعون الدفاع عنها في أعمالهم، ويشرعون في شتم وقول كل ما يخطر بالبال، في حق نصوص لم يقرأوها على ما يبدو، أو أنهم عالجوها عن طريق النزعة الصحافية الرديئة (mauvais journalisme) التي يعلنون في مواقع أخرى عن احتقارهم لها[21].

ولا يمكننا الحديث عن هذه المسؤولية إلا باستدعائها، فهي

(21) مقالات متعددة سأشير إلى مقالتين متأخرتين فقط، وهما تمتازان بطابع مشترك على الأقل. وموقعا المقالتين يمثلان مؤسستين من نافل القول التذكير بسلطتهما وإشعاعهما. والمقالتان هما: «The Crisis in English Studies,» *Harvard Magazine* (September-October 1982), par: Walter Jackson Bate, Kingsley Porter University Professor at Harvard, and «The Schattered Humanities,» *The Wall Street Journal* (31 December 1982), par William J. Bennett, Chairman of the National Endowment = for the Humanities,

مسؤولية جماعة التفكير التي لم تعد الحدود بين البحث الأساسي والبحث الموجه نحو غاية، قائمة بالنسبة إليها، أو على الأقل، لم تعد قائمة بالشروط السابقة نفسها. وأنا أسميها جماعة التفكير بالمعنى العرضي، بدل جماعة البحث أو العلم أو الفلسفة، لأن هذه القيم غالباً ما تكون خاضعة لسلطة مبدأ العلية. والحال، أن العلة ليست سوى نوع من التفكير، وهو ما لا ينفي الجانب اللاعقلاني عن هذا الأخير.

فمثل هذه الجماعة تتساءل عن ماهية العقل وعن مبدأ العلية وعن قيم ما هو أساسي وعن ما هو مبدئي وجذري وعن الأصل (arkhè) بشكل عام، وهي تحاول استخلاص كل النتائج الممكنة من هذه المساءلة. ومن غير المؤكد أن يتمكن مثل هذا الفكر، من تكوين جماعة، أو إقامة مؤسسة بالمعنى التقليدي للكلمة. لذلك، فهو مطالب بإعادة التفكير في ما نسميه جماعة أو مؤسسة. ويجب عليه القيام بمهمة لا تنتهي، تتمثل في الكشف عن حيل العقل الغائي وعن المسافات التي يقطعها بحث غير مهتم ظاهرياً ليتلاءم بشكل غير مباشر مع مختلف البرامج ويحيط بها من جديد. ولا يعني هذا أن كل توجه نحو غاية معينة رديء في حد ذاته، وأنه يتعين مواجهته، فهذا أمر غير

= والثاني مسؤول مالياً عن التربية في إدارة ريغان، وقد دفع الجهل والهوس إلى حد جعله يكتب ما يأتي: «إن حركة شعبية في النقد الأدبي تعرف بـ «التفكيك»، تنفي حضور أي نص، وإذا لم يكن النص موجوداً فمعناه أن لا وجود لنصوص كبيرة ولا أحكام لقراءتها». يقول الأول عن التفكيك - وهذا ليس عبثاً - أشياء، لنقل إنها تبعث على النرفزة. وكما يلاحظ بول دو مان (Paul de Man) في مقالة شيقة: The Return to Philology,» *Times Literary Supplement* (10 décembre 1982): Professing Literature, A Symposium on the Study of English.

«لقد اعترف الأستاذ بات (Bate) هذه المرة بمصادره إلى مجلة *Newsweek* [. .] وما تبقى ليس إلا شأناً من الإلزام القانوني، بدل النقاش النقدي، وعلى المرء أن يجد نفسه مقتولاً أو مهدداً حتى يشعر بهذا الشعور العدائي الدفاعي».

وارد. إنني أريد بالأحرى، تحديد تشكل ضروري جديد يمهد لتحليلات جديدة من أجل تقييم هذه الغايات وانتقاد بعضها إن أمكن، في السنة الماضية، طلبت الحكومة الفرنسية مني ومن بعض الزملاء، إنجاز تقرير بغرض إنشاء المعهد (الكوليج) الدولي للفلسفة[22]. وقد شددت في هذا التقرير على ضرورة إبراز ما دعوته في سياقنا الحالي ببعد «التفكير» والذي لا يختزل في التقنية ولا في العلم ولا في الفلسفة، فالمعهد الأولي لن يكون فقط معهد الفلسفة، بل أيضاً مكان التساؤل حول الفلسفة. كما لن يقتصر على الأبحاث التي لم تحظ بالشرعية أو تلك التي لم تتطور بما فيه الكفاية داخل المؤسسات الفرنسية أو الأجنبية، ومن ضمنها أبحاث تعتبر «أساسية»، فنحن سنتقدم خطوة أخرى إلى الأمام وسنعطي الحق لأعمال حول هيئة ما هو أساسي وحول تعارضها مع كل ما يتجه نحو غايات، وحول حيل هذا التوجه في كل الميادين. لقد عالج التقرير، كما هو الشأن في الحلقة الدراسية التي تحدثت عنها، النتائج السياسية والأخلاقية والقانونية لمثل هذه المبادرة. ولن يسمح الوقت بالحديث عن كل ذلك بتفصيل. كل ما هنالك، أن هذه المسؤوليات الجديدة لا يمكنها أن تكون أكاديمية فحسب، وإذا ما كانت صعبة المراس ومؤقتة ومهددة، فإن ذلك يرجع إلى كونها تحافظ على التقليد من جهة، وتتجاوز من جهة أخرى، البرنامج القائم، منفتحة على المستقبل. لهذا، فإن الخطابات والأعمال والمواقف التي تسترشد بها مؤسسة العلم والبحث، لم تعد متوقفة على سوسيولوجيا المعرفة أو السوسيولوجيا العامة أو علم السياسة فحسب. إن هذه المواد التخصصية تعتبر ضرورية وسأكون آخر من يدعو إلى إقصائها.

لكن، كيفما كان جهازها المفهومي وأولياتها ومنهجياتها

(22) انظر أدناه ص 601 وما يليها من هذا الكتاب.

(ماركسية أو ماركسية جديدة، فيبيرية أو فيبيرية جديدة، مانهايمية ـ نسبة إلى كارل مانهايم ـ أو خليط من هذه وتلك. . . إلخ)، فإنها لا تعالج مرتكزها القائم على مبدأ العلية وبالتالي على أساس الجامعة الحديثة، فهي لم تتساءل أبداً عن المعيارية (normativité) العلمية، بدءاً بقيمة الموضوعية (objectivité) أو الموضعة (objectivation) التي تنظم خطابها وتسمح بقيامه. وكيفما كانت قيمتها العلمية، وهي كبيرة ما في ذلك شك، فإن سوسيولوجيات المؤسسة هذه تظل مع ذلك خاضعة لمقتضيات الجامعة، بحيث تكون مراقبة من طرف المعايير العميقة وبرامج الفضاء الجامعي التي تدعي تحليلها. وهو ما يمكن التعرف عليه من خلال بلاغتها وطقوس وأنماط العرض والاستدلال التي لا تجرؤ على تخطيها.

وأستطيع القول إن خطابات الماركسية والتحليل النفسي، بما فيها خطابات ماركس (Marx) وفرويد (Freud)، القائمة من الناحية المعيارية، على مشروع الممارسة العلمية وعلى مبدأ العلية، هي خطابات منبثقة من داخل الجامعة، وفي جميع الأحوال، فهي منسجمة مع الخطاب المهيمن بالجامعة في آخر التحليل. ورغم أن أصحابها لا يصنفون كجامعيين محترفين، فإن ذلك لا يغير من جوهر المسألة شيئا. وهو ما يفسر كون بعض هذه الخطابات، لا يشكل أي قلق بالنسبة إلى القوى المحافظة بالجامعة، رغم إعلانه عن خاصيته الثورية، شريطة ألا تهدد هذه الخطابات، بغضّ النظر عن مضمونها، الأوليات والأخلاقيات الجوهرية للمؤسسة وبلاغتها وطقوسها وإجراءاتها، فالمشهد الأكاديمي يستقبلها بكل سهولة داخل اقتصاده وبيئته.

وبالمقابل، فهو يتخوف من الخطابات التي تثير الأسئلة التي تطرحها أحياناً على الماركسية والتحليل النفسي والعلوم والفلسفة والإنسانيات.

ولا يتعلق الأمر فقط بأسئلة خاضعة في صياغتها لمبدأ العلية، مثل الأسئلة التي أثيرها الآن، بل أيضاً بمحاولة لتغيير أنماط الكتابة والمشهد البيداغوجي والإجراءات التعبيرية والعلاقة باللغات وبالمواد التخصصية الأخرى وبالمؤسسة عموماً، أي بداخلها وخارجها معاً.

ويبدو لي أن من يغامرون في هذا الاتجاه لا يتعارضون مع مبدأ العلية، ويسقطون في «النزعة اللاعقلانية»، فبإمكانهم أن يتحملوا داخل الجامعة، عبر مسايرة ذاكرتها وتقليدها، مسؤولية وواجب الكفاءات والصرامة المهنيتين. وينبري هنا مطلب وحركة مزدوجان، يتمثلان في ضمان الكفاءة والمهنية والالتزام بالتقليد الجاد للجامعة، مع الذهاب إلى أقصى حد ممكن نظرياً وعملياً، بالفكر العميق نحو ما يؤسس الجامعة، أي التفكير في مشهد «كورنيل» برمته، بما في ذلك الحرم الجامعي المشيد فوق مكان مرتفع والجسر أيضاً والحواجز المحيطة بالهاوية وحتى الهاوية نفسها. وتبدو هذه الحركة المزدوجة غير قابلة للموقعة وغير محتملة بالنسبة إلى بعض الجامعيين من مختلف الأقطار، حيث يتّحدون لمحاصرة ومراقبة والتنديد في الوقت نفسه، بالنزعة المهنية (professionnalisme) وبمناهضة هذه النزعة لدى أولئك الذين ينادون بتحمل هذه المسؤوليات الجديدة.

إنني لن أغامر هنا بالخوض في النقاش القائم ببلدكم، حول «النزعة المهنية»، فملامحه مقترنة على ما يبدو بتاريخ الجامعة الأميركية.

لكنني أريد أن أختتم محاضرتي بمعالجة هذه التيمة العامة للمهنة، وأنا أدعو إلى الاحتياط من التسرع، رغم ما تتضمنه هذه الدعوة من تناقض مع ما طرحته من قبل. ذلك أن المسؤولية التي أحاول موقعتها ليست بسيطة، فهي تتضمن أمكنة متعددة وهندسة

متميزة ومطالب متحركة وإيقاعاً استراتيجياً. وقد أعلنت منذ البداية أنني لن أتحدث سوى عن إيقاع معين، وهو رف الجفون، ولن أقوم سوى بمواجهة خطر بآخر. حيث تقوم الحواجز ضد الهاوية والعكس أيضاً وحيث يجتمعان معاً ويكون أحدهما فوق الآخر. وما سميته هنا «فكراً» (في ما وراء الغاية التقنية والتعارض القائم بينها وبين مبدأ العلة الكافية، وفي ما وراء التوافق بين التقنية والميتافيزيق) قد يتعرض حتماً لإعادة التملك من طرف القوى الاجتماعية والسياسية التي يمكن أن ترى مصلحة في ذلك. وبالفعل، فإن مثل هذا «الفكر» لا يمكن أن ينبثق خارج بعض الشروط التاريخية والتقنية والاقتصادية والسياسية والمؤسساتية واللسانية. ولهذا، يجب العمل على بلورة تحليل استراتيجي يقظ وحذر ما أمكن، بغرض تلافي إعادة التملك هذه. ويمكن بهذا الصدد إدراج بعض الأسئلة المتعلقة بـ «سياسة» الفكر الهايدغري قبل صدور مؤلَّف (*Der Satz vom Grund*) (مبدأ العلية) وتحديداً ضمن الخطابين الافتتاحيين لسنتي 1929 و1933.

وسأقتصر هنا على السؤال المزدوج المتعلق بالمهنة:

1 ـ هل المهمة الأساسية للجامعة هي إنتاج كفاءات مهنية قد تكون أحياناً من خارج الجامعة؟

2 ـ هل يتعين على الجامعة ضمان إعادة إنتاج الكفاءة المهنية، عبر تكوين أساتذة في مجال البيداغوجيا والبحث، عبر احترام سنن معين، وفي ظل أي شروط يتم ذلك؟

يمكننا الإجابة على السؤال الثاني وليس على الأول، وذلك بالإبقاء على الأشكال والقيم المهنية الجامعية خارج السوق، والإبقاء على غايات العمل الاجتماعي خارج الجامعة.

وليس باستطاعة المسؤولية الجديدة «للفكر»، التي نتحدث

عنها، الانفصال عن حركة التحفظ إن لم نقل الرفض، تجاه المهننة (professionnalisation) بالجامعة في معناها المزدوج، وخصوصاً في المعنى الأول الذي ينظم الحياة الجامعية وفق عروض وطلبات سوق الشغل وينتظم وفق نموذج تقني خالص للكفاءة. وإلى هذا الحد، فإن مثل هذا «الفكر» يمكنه على الأقل أن يعيد إنتاج سياسة تقليدية للمعرفة. وستكون التراتبية الاجتماعية القائمة على مستوى ممارسة السلطة التقنية ـ السياسية من بين نتائجه. وأنا لا أقول إن هذا «الفكر» يتماهى بتلك السياسة أو أنه يمتنع عن الخوض فيها، فكل ما أريد قوله إنه بإمكانه خدمتها في ظل بعض الشروط.

وقد أكد كل من كَنْت، شيلنغ، نيتشه، هايدغر وغيرهم في العصور الحديثة، من دون أي التباس، أن أساس المسؤولية الأكاديمية لا يتمثل في التكوين المهني (حسب كَنْت، النواة الخالصة للاستقلالية الأكاديمية ولماهية الجامعة توجد بكلية الفلسفة).

أفلا يكرر هذا التأكيد، التقسيم السياسي العميق والتراتبي للميتافيزيق، وأقصد **ميتافيزيق** أرسطو؟ فبعد الفقرة التي قرأتها عليكم في البداية (981b,sq)[23]، أقام أرسطو تراتبية نظرية وسياسية. هكذا، وضع المعرفة النظرية في القمة، فهي معرفة لا تروم المنفعة، ومن يتوافر عليها باعتبارها معرفة بالعلل والمبادئ، يُعتبر هو الرئيس، ويوجد على رأس (arkhitektön) مجتمع العاملين وفوق العالم اليدوي (kheirotekhnès) الذي يشتغل من دون معرفة، مثلما تشتعل النار.

والحال، أن هذا الرئيس المنظّر، هذا العارف بالأسباب الذي

(23) Aristote, *La Métaphysique*, édition et traduction par J. Tricot (Paris: Vrin, 1981), pp. 7 sq.

لا يحتاج إلى المهارة «العملية»، هو مدرس بالأساس. وفضلاً عن كونه عارفاً بالأسباب وعلى صواب، أو مالكاً للوغوس (to logon ekhein)، فإنه يتعرف على ذاته من خلال العلامة التالية (semeion)، وهي القدرة على التدريس (To dunasthai didaskein)، فهو يدرِّس إذن ويوجّه ويقود وينظم العمل التجريبي الذي يقوم به العاملون. وهذا المنظِّر والمدرس و«المهندس» هو قائد لأنه يوجد بالقرب من (l'arkhè)، من البداية ومن القيادة، فهو يقود ـ كأول وكقائد ـ لأنه يعرف الأسباب والمبادئ ودواعي الأشياء وما الداعي إلى وجودها. وهو يستجيب لمبدأ العلية الذي هو أول مبدأ، وهو مبدأ المبادئ، قبل كل شيء وقبل الآخرين. لذلك، فهو من يأمر ويوصي ويضع القوانين (982a 18). ومن الطبيعي أن يتطور هذا العلم الأسمى بمعية السلطة الممنوحة له، بفعل عدم نفعة ذاته داخل الأماكن (Topoi) والمناطق التي يكون فيها وقت الفراغ ممكناً. لهذا، فإن الرياضيات قد تطورت في مصر، حسب أرسطو، بفضل أوقات الفراغ الممنوحة للطائفة الدينية (to tôn iereôn ethnos)، أي لجماعة الكهنة.

إن كَنْت وشيلنغ ونيتشه وهايدغر لا يرددون كلام أرسطو، أثناء حديثهم عن الجامعة الحديثة أو ماقبل الحديثة، لكن بالرغم من كونهم لا يقولون نفس الشيء بالضبط، إلا أن أفكارهم في الموضوع تصب في الاتجاه نفسه. هكذا، فإن كَنْت وإن كان يقر بالنموذج الصناعي لتقسيم العمل داخل الجامعة، إلا أنه سيعتبر الكلية «السفلى»، وهي كلية الفلسفة، مكاناً للمعرفة العقلانية الخالصة، حيث تقال الحقيقة دون مراقبة ودون غاية «نفعية»، وحيث يجتمع معنى واستقلالية الجامعة فوق وخارج التكوين المهني، فالصورة المعمارية للعقل الخالص توجد فوق وخارج الصورة التقنية.

أما نيتشه، فإنه سيدين في محاضراته حول مستقبل المؤسسات

التعليمية بألمانيا[24] كلاً من تقسيم العمل داخل العلوم والثقافة النفعية والصحافية خادمة الدولة والغايات المهنية للجامعة. وكلما انشغلنا (tut) بمجال التكوين، كلما تعين علينا التفكير (denken). وقد عبر عن ذلك في المحاضرة الأولى قائلاً:

«يجب علينا ألا نكتفي بوجهات النظر، بل علينا أن نتوفر على أفكار أيضاً» (Man Muß nicht nur Standpunkte, sondern auch Gedanken haben)[25].

وقد تأسف هايدغر من جهته سنة 1929 (ضمن **ما هي الميتافيزيق؟** (*Qu'est-ce que la métaphysique?*)، الدرس الافتتاحي)[26] على خضوع الجامعة للتنظيم التقني وعلى التخصصات التي تجعلها منغلقة على ذاتها. وفي خطاب رئاسة الجامعة، سيتوقف عند الخدمات الثلاث، وهي: خدمة الشغل (arbeitsdienst) والخدمة العسكرية (Wehrdienst) وخدمة المعرفة (Wissensdienst)، مؤكداً على أن هذه الخدمات متساوية في الدرجة وفي الأصالة، مذكراً بالمناسبة أن النظرية (theoria) لم تكن بالنسبة إلى الإغريق سوى الشكل الأسمى للممارسة (praxis) والنموذج الأمثل للفعل (energeia)، وسيدين في هذا الإطار الانغلاق التخصصي و«التدريب الخارجي من أجل

---

(24) Dans: Friedrich Nietzsche, *Oeuvres philosophiques complètes, sur l'avenir de nos établissements d'enseignement: La philosophie à l'époque tragique des Grecs; vérité et mensonge au sens extra-moral: Et autres écrits posthumes, 1870-1873*, traduits de l'allemand par Jean-Louis Backes, Michel Haar et Marc B. de Launay (Paris: Gallimard, 1975), pp. 71-162.

(25) المصدر نفسه، ص 82 و87.

(26) Martin Heidegger, *Qu'est-ce que la métaphysique? Leçon inaugurable*, traduit par H. Corbin (Paris: Gallimard, 1951).

الحصول على مهنة»، وهو «أمر تافه وغير أصيل»[27] (Das Müβige und Unechte äβerlicher Berufsabrichtung).

وسواء أردنا أم أبينا، فإن الرغبة في تخليص الجامعة من البرامج «النفعية» ومن الغاية المهنية ستسقطنا مع ذلك في غايات غير ظاهرة، وستؤدي إلى تشكل سلطات فئوية وطبقية ومهنية. وهكذا، ستواجهنا هندسة سياسية صارمة، ستدفع بنا إلى الأمام نحو التعميق أو التجذر، أو نحو تجاوز لما هو عميق وجذري ومبدئي وأصلي، باتجاه لا أصل أصيل (an-archie originale) قد ينتج أو يعيد إنتاج التراتبية.

ويتطلب «الفكر» كلاًّ من مبدأ العلية وما يتجاوز هذا المبدأ، أي الأصل (l'arkhè) واللاأصل (an-archie)، وبينهما يوجد اختلاف النفس (souffle) أو النبرة. لكن اشتغال هذا «الفكر» هو الوحيد الذي يمكنه صنع القرار، علما بأن هذا القرار يتضمن مجازفة قد تؤدي إلى ما هو أسوأ. وكل من يدّعي محو هذه المجازفة بواسطة برنامج مؤسساتي ينغلق على ذاته ضد المستقبل، ذلك أن قرار الفكر ليس حدثاً مؤسساتيّاً داخليّاً أو لحظة أكاديمية.

إن كل ما ذكرناه، لا يحدد أي سياسة ولا أي مسؤولية، فهو يشير في أحسن الأحوال إلى بعض الشروط السلبية التي يدعوها كَنْت في مؤلف **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*) بـ «الحكمة السلبية»، وهي عبارة عن تحذيرات أولية وإجراءات احترازية من أجل تنوير جديد (nouvelle Aufklärung)، كما يشير إلى ما ينبغي إدراكه في أثناء البلورة الحديثة لهذه الإشكالية القديمة.

(27) Die Selbstbehauptung der deutschen Universität.
Martin Heidegger, *L'auto-affirmation de l'université allemande*, traduit par G. Granel ([s. l.]: Trans -Europ - Repress, 1982).

فحذار من الهاوية ومن الأودية، لكن حذار أيضاً من الجسور والحواجز، يجب الاحتياط مما يفتح الجامعة على الخارج وعلى الهوة من دون قرار، وأيضاً الاحتياط مما يجعلها منغلقة على ذاتها، خالقاً بذلك سياجاً وهميّاً، يجعلها عرضة لأية منفعة خاصة أو يجعلها من دون منفعة. حذار من الغايات، لكن كيف سيكون حال الجامعة من دون غاية؟ إن الجامعة لم تتوفر، سواء في شكلها القروسطوي أو في شكلها الحديث، على استقلالية مطلقة وعلى شروط صارمة لتحقيق وحدتها. ومنذ أكثر من ثمانية قرون، ظل اسم «الجامعة» يطلق من طرف مجتمعنا على هيئة إضافية، أراد من جهة الدفع بها إلى الخارج، ومن جهة أخرى، الحفاظ عليها داخلياً، أي تحريرها ومراقبتها في آن. وهكذا، اعتبرت الجامعة ممثلة للمجتمع على هذين المستويين، بحيث أعادت بمعنى ما، إنتاج سينوغرافيا هذا المجتمع ومنظوراته وصراعاته وتناقضاته ولعبة الاختلافات بداخله، وأيضاً رغبة التجميع العضوي داخل هيئة كلية، ففي الخطاب «الحديث» حول الجامعة، هناك ارتباط دائم بين لغة العضوية الحية ولغة التقنية الصناعية. لكن، مع الاستقلالية النسبية للعدة التقنية وللآلة وللجسم المركّب آليّاً، فإن الوضع المصطنع بالجامعة لم يعكس المجتمع إلا من خلال فتح المجال أمام التفكير، أي أمام الانفعال. ذلك أن زمن التفكير هنا لا يعني فقط بأن الإيقاع الداخلي للعدة الجامعية مستقل نسبيّاً عن الزمن الاجتماعي، فهو يخفف من ضرورة الأمر ويضمن حرية أكبر وأثمن للعب، ومكاناً فارغاً للعبة الحظ، أي حفراً لجيب داخلي، فزمن التفكير هو أيضاً حظ العودة إلى شروط التفكير، بكل ما تحمله هذه الكلمة من معان. وكأننا سنتمكن بفضل جهاز بصري جديد، من رؤية المنظر بكل ما يحتويه، أي المنظر الطبيعي والمدينة والجسر والهاوية، وأيضاً من «الاصطدام» بهذا المنظر. ومن خلال العدة الصوتية، سيصبح

«الإنصات»، أي الإحاطة بما هو غير مسموع، نوعاً من السماع الشعري. آنذاك، سيكون زمن التفكير أيضاً زمناً آخر متميزاً بالتنوع، لأنه يفكر ويمنح الوقت لما يدعى فكراً ويستدعيه (qui appelle et s'appelle la pensée). ونحن لا ندري إذا ما كان حظ الحدث الحاضر بالجامعة، ينتمي إلى تاريخها، فبإمكانه أن يكون حضوراً موجزاً ومفارقاً، وبإمكانه أن يمزق الزمن مثل اللحظة التي تكلم عنها كيركغارد (Kierkegaard) أحد المفكرين الغريبين، بل والمعادين للجامعة والذين يدعوننا إلى التفكير في ماهية الجامعة، أكثر مما تفعله التأملات الأكاديمية نفسها.

إن حظ هذا الحدث هو حظ لحظة (Augenblick) وغمزة أو حركة جفن (of a wink, or a blink)، فهو قد حدث في «رمشة عين» (in the blink of an eye)، أو بالأحرى في «غسق عين» (in the twilight of an eye)، ففي اللحظات الأكثر غسقية وغروباً داخل الجامعة الغربية، تتكاثر حظوظ «غمزات» الفكر. وفي فترات «الأزمة» كما يقال، في فترات الانحطاط أو التجديد، عندما «يرف جفن» المؤسسة (on the blink)، فإن التحريض على التفكير يجمع في اللحظة نفسها كلاً من الرغبة في التفكير وعرض المستقبل ووفاء حارس أمين حريص على حظوظ المستقبل، وبصيغة أخرى: حريص على المسؤولية المتفردة تجاه ما لا يملكه وما لم يوجد بعد، فهل من الممكن الحرص على الذاكرة وعلى الحظ؟ وكيف يمكن للمرء أن يكون أميناً على ما لا يملكه وما لم يوجد بعد؟ لكن، ما هي المسؤولية إن لم تكن هي المسؤولية تجاه ما لا نملكه، أي كما هو الحال بالنسبة إلى المستقبل، تجاه ما يملكه الآخر؟ وهل يحرس الحظ؟ ألا يعني الحظ، كما يشير اسمه إلى ذلك، المجازفة، أو حدث السقوط والانحطاط والأجل الذي ينتظركم في عمق الوادي؟

لست أدري، فأنا لا أعرف هل من الممكن حراسة الذاكرة والحظ في الوقت نفسه. وأميل إلى الاعتقاد بأنه لا يمكن حراسة طرف دون آخر، بمعنى حراسة الآخر والاحتراس منه. وستكون هذه الحراسة الفارقية خاضعة، مثل مسؤوليتها لمصير الجامعة الغريب ولقانونها ولمبرر وجودها ولحقيقتها.

لنجازف مرة أخرى بغمزة اشتقاقية (clin d'œil étymologique): إن الحقيقة (truth) هي ما يحرس ويحترس. وأفكر هنا في اللفظين الألمانيين (Wahrheit) «حقيقة» و(Wahren) «حافظ ودافع»، وفي اللفظة اللاتينية (veritas) «حقيقة»، التي تعتبر شعاراً بالنسبة إلى العديد من الجامعات الأمريكية، فهي تشكل الحراس وتدعوهم إلى الحرص بأمانة (truthfully) عليها. وللتذكير فقط، سأعود بكم إلى مستهل (incipit) مداخلتي، وإلى السؤال الوحيد الذي أثرته في البداية، وهو: كيف يمكن للمرء ألا يتحدث اليوم عن الجامعة؟ (comment ne pas parler aujourd'hui, de l'université?)، فهل تحدثت عنها؟ هل أنجزت ذلك؟ وهل قلت كيف لا يتعين على المرء أن يتحدث اليوم عن الجامعة؟ (Comment on ne devrait pas parler, aujourd'hui de l'université?).

سأترك للآخرين فرصة الإجابة، وستكونون أول من يبادر إلى ذلك.

مديح الفلسفة[1]

إن مبادرات وزير البحث جان بيار شيفنمان (Jean Pierre Chevènement) شوشت على العالم المخملي للعلوم الحقة وللعلوم الاجتماعية أو الإنسانية. ولا ندري هل ستكون النتائج المترتبة عن هذه «الورشة» جيدة أم سيئة، فالنقاشات والمشاريع والمشاريع المضادة والسجالات وتبادل الآراء جارية حاليّاً، لكن هناك شيئاً بديهيّاً مع ذلك، وهو أن الفلسفة منسية في كل هذا.

ويتذكر الجميع من دون شك «النزاع حول الفلسفة» والنقاشات بخصوصها، نتيجة النوايا (السيئة) للحكومة السابقة. وقد تعبأ الفلاسفة سنة 1979، في إطار الجمعية العامة للفلسفة، حيث تم إقرار الدفاع عن الفلسفة وما يمثلها وأيضاً تمديد التعليم الفلسفي. وفي تلك الفترة كان الاشتراكيون، الذين لا يمكن تصنيفهم قبليّاً ضمن فئة «الخائفين من الفلسفة»، قد تلقوا بإيجاب مقترحات

---

(1) ننشر تحت هذا العنوان حواراً بين جاك دريدا وديديه إيريبون وروبير مجيوري وجان بيار سالغا، صدر بجريدة (*Libération*) (السبت والأحد، 21/ 22 تشرين الثاني/ نوفمبر 1981). وقد ارتأينا إضافة التقديم الذي اقترحته الجريدة كمدخل لهذا الحوار وعرض دريدا لمشروع مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي (GREPH).

الجمعية العامة. وكان فرانسوا ميتيران (François Mitterrand) نفسه قد وعد قبل الانتخابات بأن يتم «الإبقاء على التعليم الفلسفي وتطويره»، حالما يمتلك الاشتراكيون السلطة.

واليوم، ها قد صاروا في السلطة، فما هو مصير الوعود التي قدموها؟ إن وزير التربية الوطنية ألان سافاري (Alain Savary) ظل صامتاً، على العكس من زميله في البحث. وقد طلبنا من جاك دريدا الذي يقود المعرفة «من أجل الفلسفة» على رأس مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، بأن يقدم مساهمته في الموضوع وهي المساهمة التي يمكن اعتبارها كنداء ضروري.

مقترحات مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي (GREPH)

تقترح هذه المجموعة بأن يعمل قرار مبدئي على تأكيد وتفعيل التزامات رئيس الجمهورية، فقد كان من المقرر في المستقبل القريب، الإبقاء على التعليم الفلسفي في جميع شعب القسم النهائي وإدراجه في قسم الثانية. وتم الاتفاق على هذا التاريخ وعلى هذا القرار، ونظمت اجتماعات للمهتمين بهذا الخصوص وتعددت التجارب، ليس فقط ببعض الثانويات النموذجية المتخصصة في هذا النوع من التجارب، ولكن في أي مكان يمكن إجراؤها بداخله، مادامت الوزارة تشجع وتثمن رسمياً هذه الشروط.

وتقترح المجموعة أيضاً ـ وهذه نقطة قابلة للنقاش مع الهيئات المعنية ـ بأن تدرج الفلسفة في السنة الثانية بشكلها المعروف، أي بمتطلباتها وبمعاييرها الكلاسيكية، مثلاً بإيقاع ساعتين في الأسبوع، مع التوفر على الحقوق نفسها التي تم إقرارها للمواد الأساسية الأخرى. وسيدرس أستاذ الفلسفة ما يسمى بـ «الفلسفة المؤسساتية» بمعناها الحصري. لكن من جهة أخرى، وباتفاق مع ممثلي المواد

الأخرى حول أشكال غير مسبوقة ومضامين جديدة لم تعرض إلا لماماً في التوزيع الحالي لحقل التعليم، يمكن ممارسة وتعليم شيء قريب من الفلسفة خارج المقرر إن أمكن، وباعتماد كل أشكال التجديد والابتكار المشتركة، وسيلعب الفلاسفة والفلسفة (بالمعنى الواسع والجديد للكلمة) داخل هذه الفضاء الذي يتعين اختراقه، دوراً غير مهيمن داخل مجموعة تشمل كل المدرسين والتلاميذ. ويفترض هذا الأمر صياغة جديدة وعميقة للنظام وللعادات بالمدرسة وخارجها.

جاك دريدا

بخصوص هذه الأسئلة جميعها، يمكن الرجوع إلى المؤلفين التاليين:

- *Qui a peur de la philosophie?*
- *Les Etats généraux de la philosophie*

(Flammarion, collection Champs)

الحوار:

ـ **ليبراسيون**: لقد تطرق فرانسوا ميتيران مرتين لمسألة تمديد التعليم الفلسفي بالثانوي. والحال أن هذا الموضوع يندرج ضمن جدول أعمالكم منذ انعقاد جلسات الجمعية العامة.

ـ **جاك دريدا**: تم ذلك منذ بداية سنة 1975 في الواقع، وقد كان ذلك بالنسبة إلينا أكثر من مجرد مطلب خاص (تقني، بيداغوجي وحتى مهني). ويهم هذا التحول كل شيء، قبل وبعد السنة الثانية، داخل وخارج التعليم. وبما إن الأمر لا يتعلق بانتشار مادة تخصصية ولا التركيز عليها (المضامين والمناهج نفسيهما... إلخ) ضمن شروط مماثلة، وبما أننا ندعو إلى تحويل عميق للنظام التربوي برمته

في علاقاته بالمجتمع، فإننا كنا نعلم بأننا نتحدث عن تحول سياسي حقيقي. ولم يكن يخفى على أحد أن النقاش سيصبح عند مجيء حكومة اشتراكية، أكثر انفتاحاً وملاءمة، وإن كانت المقاومات ستظل حية والأنشطة والصراعات ضرورية. وما نواجهه أقدم وأكثر تجذراً وترسخاً من التيمات والبرامج والسنن السياسي كمجال للمواجهة ـ أو التوافق ـ بين الأغلبيات الانتخابية لهذا البلد.

ـ **ليبراسيون**: لكننا نلاحظ مع ذلك تغييراً سياسياً، فهل بإمكان هذه التغييرات أن تزيل بعض العقبات؟

جاك دريدا: على ما يظهر، فإن الحاجز السياسي المبدئي قد رفع، ويبدو أنه اختفى شكليّاً. وأنا لا أتحدث فقط عن شعور الخلاص وعن الأمل الكبير الذي ولّده وصول اليسار إلى السلطة. ولا أتكلم فقط عما يمكن أن يضع حدّاً لأكثر المراحل التاريخية شؤماً منذ الحرب العالمية الثانية، خصوصاً بالجامعة. كلا! فأنا أحيل بالضبط، وهذا هو موضوع حوارنا، على تعهدات فرانسوا ميتيران خلال حملته الرئاسية. وككل تعهدات هذه الفترة، فإنها تشكل ميثاقاً بالنسبة إلى العمل الحكومي، فقد كانت في البداية المقترحات العشرة لخطاب إيفري (Discours d'Evry)، بعدها جاءت رسالة مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي (وقد نشرت بجريدة **لو موند** (*Le Monde*) بتاريخ 27 أيار/ مايو) والتي جاء فيها: «يجب أن يترسخ تعليم الفلسفة ويتطور»، «وبإمكانه أن يمتد إلى التعليم الثانوي»، كما «يجب أن يدرج بالضرورة في مجموع شعب السلك الثانوي». وتستجيب هذه التعهدات بالضبط لمطالب الجمعية العامة، ونحن لن نساهم في تجاهل أو إهمال هذا الأمر، ومن الضروري التذكير بذلك، لأن المشاكل مازالت قائمة. ولا توجد أي إشارة من الوزارة المعنية، تعلن عن مبادرة ما بهذا الخصوص ولا أي إحالة رسمية

على تعهدات فرانسوا ميتيران، بل ليست هناك ولو إمكانية للمناقشة وليس هناك أي اقتراح لمشروع عمل أو بحث أولي، فهناك فقط تكريس إلغاء (من طرف سونييه سايتيه (Saunier-Séité)) لبعض التأهيلات الحيوية في الفلسفة، داخل بعض الجامعات. وهو ما أثار اندهاش وسخط العديد من المدرسين والطلبة والتلاميذ، ونحن شاهدون على ذلك. وقد اقترحت المجموعة المذكورة، لمرات عديدة خلال الصيف والخريف، المساهمة على الأقل في هذه الأعمال التحضيرية الضرورية، فالمطلوب هو أن يساهم فيها جميع المعنيين، وزارةً ومفتشيةً عامة وآباءَ التلاميذ وممثلي المواد الأخرى والنقابات والجمعيات المهنية، مثل جمعية أساتذة الفلسفة (وهي ليست الجمعية التمثيلية الوحيدة، كما أنها لم تقم بأي نشاط فعلي منذ أكثر من ثلاثين سنة، من أجل «تمديد التعليم الفلسفي»، عكس ما تدعيه، بل إن بعض أعضائها يعبرون عن تخوفهم من امتداد التعليم الفلسفي بالشعب التقنية).

وفي جميع الأحوال، لا يمكن لعمل مقتصر فقط على جدولة الساعات بالقسم النهائي، أن يكون في مستوى المشاكل التي نناقشها ونخوض فيها.

- **ليبراسيون** : هل تعتبر مسألة الشعب التقنية مهمة في نظركم؟

- **جاك دريدا** : نعم وذات دلالة أيضا، فنحن نلمس هنا وبسرعة، المشكلة التاريخية التي ألمحنا إليها قبل قليل، فلماذا تجازف الأغلبية الجديدة باتباع سياسة سبق أن واجهتها على مدى عشرات السنين، مستعملة لغة مختلفة بالكاد عنها؟ فعندما سعت القوى المدعمة للحكومات السابقة بالمدرسة وخارجها إلى وضع حدود أمام التعليم الفلسفي، فإنها لم تكن تروم فقط منح أو قمع نوع من التسييس غير المراقب تماماً، وذلك عبر خطابات ونصوص

أو تيمات سياسية مباشرة، بالمعنى الرمزي للكلمة، فقد لعب هذا القلق السياسي المباشر بلا ريب دوره، خصوصاً بعد أحداث 1968، وباستطاعتنا استحضار شواهد عديدة وخطيرة بهذا الشأن. لكن، كان هناك بالأساس الإكراه القوي للسوق والإلزامات التقنية ـ الاقتصادية ولمفهوم، أو ربما لأيديولوجيا أو ببساطة لفلسفة التكييف الفوري مع المعطيات الاستعجالية الظاهرة للإنتاجية، ضمن التنافسية الوطنية والعالمية.

فلا شيء أكثر «طبيعية» إذن، من هذه النزعة التقنية (technologisme) التي هي أيضاً نزعة إنتاجية (productivisme) ووضعية (positivisme)، وبالنسبة إلى الفلسفة التي تدعمها (وهي أيضاً فلسفة وتقليد فلسفي عظيم وفلسفة الفلسفة) فإن تكوين الفلاسفة لا يجب أن يمتد إلى حدود نوع من الدمقرطة (démocratisation) ولا أن يتجاوز طبقة اجتماعية كانت مهيمنة على هذا التكوين واسمة الخطاب الفلسفي بميسمها، فتمديد هذا التكوين يعتبر من دون مردودية وليس «متقناً» بما فيه الكفاية. وأقصد بتكوين الفلاسفة، تكويناً للمواطنين (التلاميذ والطلبة أولاً، وأحياناً المدرسين أو الباحثين)، الذين ينساقون وراء صرامة مادة تخصصية (مثلما يفعلون مع مواد تخصصية أو معارف أخرى)، ولكن يظلون منفتحين من خلالها وفي ما ورائها، على مساءلات وعلى إعادة نظر يصعب برمجتها.

ـ **ليبراسيون** : ما الذي يحدث حاليّاً؟ هل نوجد بهذا الخصوص على الأقل، داخل وضعية جديدة حقّاً؟

ـ **جاك دريدا**: لست متأكداً من ذلك، فالمشروع ـ أو الفكرة الاشتراكية ـ مطالب بالتقدم وسط تناقضات أساسية وعديدة. مثلا، يجب عليه في الآن نفسه الاستجابة لهذا التقدم مع تفادي البرمجة

التقنية الاقتصادية للسوق وللإنتاج وللضرورات العاجلة والصارمة للمنافسة الوطنية والدولية في إطارها الحالي. يجب عليه الاستجابة وليس تحمل مسؤولية قوانين هذه الآلية، بمعنى إرضائها والسعي إلى تحويل مكانها. وهذا تناقض حتمي من دون شك، ويمكننا تتبع نتائجه في تفاصيل التدابير والخطابات الاشتراكية. وليس هذا الأمر شرّاً مطلقاً في حد ذاته ولا عيباً ولا عرضاً ولا ضعفاً. لكن علينا التفكير في هذا التناقض وتحليله وعدم التعامل معه بنوع من التجاهل أو النكران.

ـ **ليبراسيون** : هل يبدو لكم الملتقى الوطني حول البحث والتكنولوجيا، المنظم من طرف جان بيار شيفنمان، مؤشرا بهذا الخصوص؟

ـ **جاك دريدا**: إنها مبادرة سعيدة من حيث المبدأ، فكيف لا يوافق عليها المرء؟ لكننا مدعوون انطلاقاً من بروتوكولاتها الرسمية وأشغالها التحضيرية الأولى إلى تسهيل «المرور» بين إلزامات التكنولوجيا أو الإنتاج (وهي مفاهيم جد غامضة رغم كل شيء) وبين التعليم والعلم والثقافة (وهي مفاهيم إشكالية أيضاً وتعالج دوما كأمور بديهية). ونحن مطالبون «بتكييف» أنماط التكوين المتداخل التخصصات مع الحاجيات الجديدة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي (صناعة، فلاحة. . . إلخ). وهذا أمر مشروع وضروري بكل تأكيد، لكن أين يوجد التجديد، عندما يتعلق هذا الأمر بالعلم والثقافة والتقنية والبحث والتعليم؟ ورغم أنه يتم تصور الزيادة في بعض الميزانيات، لحسن الحظ، وجعل الديمقراطية الاجتماعية والإنسانية فعلية، وهي التي كانت شكلية وغير كافية من قبل، فإن نظام التقييم والغايات يظل هو نفسه وكذلك الخطاب وفكرة الثقافة. ويمكننا بكل تأكيد، تحقيق تقدم عظيم داخل هذه الاستمرارية، وأنا من بين من

يتمنون ذلك. لكن، ألا يجب علينا التساؤل مرة أخرى عن هذه الاستمرارية وجعل إمكانية هذه المساءلة فعالة في جميع الميادين؟ ألـم يكن هناك سعي من قبل، وباسم الخطاب نفسه و«الفقرات» نفسها و«الاقتباس» نفسه، إلى إبعاد الفلسفة وكل ما لا يستجيب لمعايير «الإتقان» الإنتاجي و«للحاجيات الاجتماعية» المزعومة؟ علماً بأن هذا المفهوم الأخير ملتبس وإن كان يعتبر مركزياً، فما هي الحاجة الاجتماعية؟ ومن الذي يحددها؟ وما المقصود بالتلاؤم مع الحاجة الاجتماعية، بدعوى أسبقيتها، خصوصاً بالنسبة إلى البحث والعلم والثقافة، فبالأحرى (a fortiori) بالنسبة إلى الفلسفة التي تعتبر شيئاً آخر؟

ـ **ليبراسيون**: نعم. لكن لا يكفي القول «إنها شيء آخر»، فلربما كان هذا الغموض الفني هو الذي يغذي النقد العنيف ضد الفلسفة.

ـ **جاك دريدا**: إنكم على حق، لكنني لن أرتجل هنا تعريفاً «للفلسفة». وباقتصاري على الاهتمامات المباشرة، المشتركة بيننا، سأقول إن «الفلسفة» تعني اليوم شيئين على الأقل، **فمن جهة** هي تعني طبعاً تقليداً غنيّاً من النصوص وكنوزاً من الخطابات والحجج والأسئلة (قبل ـ النقدية والنقدية والأكثر من نقدية والمغايرة لما هو نقدي)، وتتضمن الميتافيزيق والأنطولوجيات المحلية والإبستيمولوجيا بالمعنى الواسع للكلمة والسياسة. . . إلخ.

وليست عناصر هذه المادة وأدواتها القوية، مجرد أدوات وتقنيات وإن كانت كذلك وكان من الضروري ضمان وجودها كتقليد ضروري. وعلى هذا المستوى، فإن الفلسفة لا تتعلق بالعلوم الحقة ولا بالعلوم الاجتماعية أو الإنسانية التي لاحظ وزير البحث وتأسف على «تأخرها» (وهذه مسألة كبيرة، أكتفي بالإشارة إليها هنا)، فعلمية

هذه العلوم وموضوعها، يندرجان ضمن قضايا الفلسفة. وكان الغرض من اختزال أو إذابة التعليم الفلسفي من قبل، هو فتح المجال أمام العلوم الإنسانية. وليست الفلسفة مجرد نشاط إنتاجي، وباستطاعتي القول إن انتماءها إلى ما يدعى بـ «الثقافة» ليس أمراً بدهياً، كما أنها تعتبر شيئاً مغايراً للعلم وللتقنية وللثقافة، دون أن تكون مناهضة لها. ويمكننا المراهنة على أن أي تحول في هذه المجالات، لا يمكنه أن يبرز إلا وقد تم إعلانه عند تخوم الفلسفة. وأنا أفضل استعمال لفظة «تخوم» الموجودة ومن جهة أخرى، فإن اسم الفلسفة يشترك مع كل «فكر» لا يريد أن يحدد بحق من طرف البرامج التقنية ـ العلمية أو الثقافية، لأن هذا الفكر يزعجها أحياناً ويسائلها ويؤكد، نعم يؤكد، الحقائق في ما ورائها ودون معارضتها بالضرورة، أو تحديدها بشكل «نقدي». وليست قيمة «النقد» سوى إمكانية من بين عدة إمكانيات فلسفية، فلها تاريخها وجينيالوجيتها. وما ندعوه «تفكيكاً» مثلاً لا ينحصر في إحدى هذه العمليات المسماة نقدية والتي ألهمت فضيلتها وضرورتها التي لا تناقش، كل المدافعين عن الفلسفة كتأمل «نقدي» في السلطات. وما يهمني في هذا «التفكيك» هو هذا التفكير التأكيدي على الخصوص، فهو تفكير غير تقني ولا علمي ولا ثقافي ولا فلسفي كلية، ويحافظ على تشابه أساسي مع المعطى الفلسفي الذي يشتغل عليه ـ بكل معاني الكلمة ـ في خطابه، كما في بنياته المؤسساتية البيداغوجية والسياسية. . . إلخ.

ويمكن أن يعمل هذا «الفكر» داخل كل المواد التخصصية، أي داخل العلوم والفلسفة والتاريخ والأدب والفنون، وضمن طريقة في الكتابة وفي ممارسة ودراسة اللغات، دون هاجس الإتقان التقني ـ الاقتصادي. وإذا ما تحقق ذلك، فسيكون هذا الفكر غير محدود وسيضع حدّاً للنزعة التقنية ذاتها. وليست الأسئلة الغريبة والهشة

ظاهرياً وعمليات الحفر غير المألوفة التي يجب منحها فرصة الظهور، عبارة عن تأملات عقيمة بالضرورة.

وحتى في هذه الحالة، لماذا لا يسمح لها بالمجازفة في هذه اللاإنتاجية (improductivité)؟ ويجب على العقول المهتمة بالمردودية الحسابية أن تعلم بأن التحولات والمستقبل المشفر لاكتشاف يخترق بتوقيعه أثقل وأضمن الآليات المبرمجة، تعلن عن نفسها عبر هذا التيهان الهامشي والاحتمالي. وكما هو معلوم، فإن أفكاراً مذهلة واكتشافات علمية مثيرة، كانت تشبه أحياناً ضربات غير متوقعة، مثل ضربات النرد أو الانقلاب.

ـ **ليبراسيون**: لكن، ألا يوجد داخل النصوص التحضيرية لملتقى شيفنمان نفسه احتجاج، ولو خجولاً، ضد النزعة التكنوقراطية (technocratisme)؟

ـ **جاك دريدا**: بلى. لذلك فأنا لا أنتقد ولا أدين الملتقى، بل على العكس، أقدم كما تلاحظون مساهمتي المتواضعة رغم أنها تبدو كنغمة نشاز. ذلك أن الاحتجاج ضد النزعة التكنوقراطية داخل هذه النصوص التحضيرية، يبدو تائهاً وسط نشيد النزعة الإنسانية ـ التقنية ـ الديمقراطية، الضامن لمشروعية هذه النزعة ولضرورتها ولتفاؤلها ولتقدميتها. وكلما بدا هذا الخطاب قويّاً وغير مرفوض، كلما شعرنا بالحاجة (نعم بالحاجة!) إلى مساءلة أسسه الأخيرة وحدوده ومقتضياته وتاريخه القديم والحديث. ولا يمكننا القيام بذلك إلا داخل أمكنة أو لأمكنة بعيدة وبواسطة خطابات وحركات أقلية غريبة وغير متأكدة من قابلية تلقيها الفوري، وفق استدعاءات غير خاضعة ولا متخوفة من هذا البرنامج القوي. وبالنسبة إلي، ستكون الفلسفة، أو بالأحرى الفكر، ذلك اللامكان (non-place) المتحرك الذي نستطيع من خلال التحرك أو البدء من جديد بطريقة مغايرة دوماً

والتساؤل عن التقنية ووضعانية العلوم الحقة وغير الحقة، وعن الإنتاج وخصوصاً عن الإنتاجية. ويجب الاعتراف بأنه لا مكان لهذه «الفلسفة» ضمن ملتقى حول البحث والتكنولوجيا. ورغم أنها تذكر عرضا ضمن «الأشغال العديدة من طبيعة فلسفية وتاريخية وسوسيولوجية واقتصادية»، فإنها لا تنتمي إلى سلسلة هذه الأبحاث.

ـ **ليبراسيون**: هل معنى هذا أنه يتعين مساءلة بنية الجامعة والتعليم العالي برمتها؟

ـ **جاك دريدا**: يتعين خلق مؤسسات تفسح في المجال للتنفس أمام من لا يمتلك وجها يمكن التعرف عليه، وهذه مهمة مفارقة ومتناقضة ظاهرياً ولكنها حيوية. وأنا لا أحيل فقط على الفلسفة في شكلها المعروف كنظرية في العلم أو الإبستيمولوجيا وكمادة تعالج أسس العلم والتقنية والسياسة أو الأخلاق. إن الفلسفة هي كل هذا طبعاً، لكن «فكراً» غير فلسفي، بإمكانه أيضاً أن يسائل جينيالوجية ومقتضيات هذه النزعة التأسيسية ومطلب الأساس، بل والتراتبية الأنطو ـ موسوعية (أنطولوجيا عامة أو أساسية، أنطولوجيات محلية، معارف وضعانية. . . إلخ).

ولا ننسى بأن هذه التراتبية قد بنت نموذج الجامعة الذي تحيا في إطاره منذ بداية القرن التاسع عشر. غير أن هذا النموذج يعاني من الضعف حالياً وبشكل لا رجعة فيه على ما أعتقد.

فكل الدول، بالشرق والغرب، تتركه عرضة للموت، مفضلة عليه مؤسسات للبحث أكثر «إنجازية» (من منظور التكنولوجيا العلمية والصناعية والعسكرية) وأقل استقلالية والمنقطعة عن كل تعليم. ويجب الوقوف مطولاً على هذا التطور، وهو ما لا يمكننا القيام به هنا.

وباختصار، فإن المفارقة تتجلى في ما يأتي: حسب النموذج المسمى «حديثاً» منذ بداية القرن التاسع عشر الأوروبي، وخصوصاً الألماني، تمثل هذه الجامعة بشكل غير مباشر، عقلانية الدولة القديمة التي تمت إدانتها، لكن يمكنها أن تتحول داخل قدمها، وبشكل غريب، إلى ملاذ لليبرالية، بالمعنى الذي يمكننا الحديث فيه عن «فنون ليبرالية». ولربما كانت بمثابة حل تراجعي واستعجالي بالنسبة إلى فكر يسعى إلى التخلص من التصميم الإكراهي الذي تحدثنا عنه قبل قليل، والذي يسيطر على كل أمكنة البحث (وهو ما كان يسمى في زمن كَنْت (Kant) ومؤلَّفه **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*) الأكاديميات والمجتمعات العالمة التي كانت قليلة العدد ومهمشة).

ولا أظن أن بإمكاننا الاختيار بين هاتين الإمكانيتين، فهما تلتقيان داخل النسق نفسه رغم تناقضهما ويجب القيام بإعادة بناء جذرية لكل العلاقات (وقطع كل علاقة في بعض الأحيان)، بين الدولة في شكلها المؤسساتي أو غير المؤسساتي والمعرفة والتقنية والثقافة والفلسفة والفكر. ولربما كان هذا الأمر على وشك الوقوع، وإن كان ذلك غير باد للعيان.

لكن علينا لكي نتحدث عن ذلك بجدية أن نذكّر على الأقل بتاريخ هذه الإشكالية، وأن نعيد اليوم قراءة مؤلَّف **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*) وكتابته من جديد وبطريقة مغايرة. علينا أن نعيد بشكل مغاير كتابة أفضل وأسوأ ما تركه كل من كَنْت وشلايرماخر وهمبولت وفيخته وشيلنغ وأيضاً كوزان وهايدغر وآخرون، بخصوص هذه الموضوعات.

لكن يجب أن يتوافر لنا الوقت والإمكانيات للقيام بذلك.

متناقضات مادة الفلسفة

رسالة/ مدخل[1]

أصدقائي الأعزاء، أخشى أن تكون هذه الرسالة الموعودة طويلة جداً. لكنني أفضل الاكتفاء برسالة ستتحدث أولاً عن المسافة التي تفصلني عنكم وعن أسفي لذلك. وكم كنت أود، كما تعلمون، المشاركة في أعمالكم ومناقشاتكم والتعبير عن تضامني. مع من؟ وبماذا؟ هذا سؤال هام، سأتوقف عنده بعد قليل. لكن إذا ما كنت أفضل التعبير بواسطة جنس الرسالة، فذلك راجع بالخصوص إلى كونه يسمح بإبراز ما يشبه «الحالة المزاجية» من دون حرج. وأنا لا أعرف بالضبط ما هو المزاج، فأنا لا أثق به كثيراً ولا أعتقد بأنه كثيف وغير مهم وغير واضح، فهو يتكلم، ولذا يمكن تحليله. ونظراً إلى عدم توفر الزمان والمكان، فإن لغة المزاج تسمح، مثل سنن

---

(1) هـذه الـرسـالـة هـي تـوطـئـة كـتـاب: Jacques Derrida [et al.], *Grève des philosophes: Ecole et philosophie* (Paris: Editions Osiris, 1986),

ويتضمن هذا الكتاب نصوص ونقاشات الملتقى الذي انعقد بجامعة باريس X، نانتير (Nanterre)، يومي 20 و21 تشرين الأول/ أكتوبر 1984، تحت عنوان «لقاءات بين المدرسة والفلسفة».

الرسالة، بالعمل وكأن لغة الإحساس المتأثرة يمكنها داخل «هذا الذي لا يحتاج إلى توضيح» وداخل «هذا الأمر البدهي»، أن تجمع كل شيء، أي المقدمات والوسائط وحتى نتائج تحليل لا ينتهي. وتؤرخ الرسالة، حتى ولو كانت فلسفية، لـ «وكأن» المتعلقة بمزاج هائل، بصيغ مثل: «ذات مرة»، «ذات يوم»، «أحسست بأنني». . .

كيف هو حال مزاجي اليوم إزاء شيء هو بمثابة أسطورة ندعوها اليوم «المدرسة والفلسفة»؟ ونحن لن نتحدث عن المزاج العكر تجاه كلمة مدرسة كمكان للخلط الكبير والشطط، فهو يظل أسطورياً لأنه مميز بالكاد، وهو من الناحية التاريخية محدد جدّاً ولامحدد، ويبدو فرنسياً أكثر من اللازم في ثيابه الكونية.

ستقولون إن هذا الأمر ينطبق على كل كلمة. وأنا أوافق على ذلك، لكنني أعتبر بأن هناك استغلالاً مفرطاً في فرنسا حالياً لموارد هذا الالتباس، خصوصاً عندما نتحدث عن الفلسفة. ومع ذلك، فليس هذا هو الأساسي في نظري، فإذا كان مزاجي عكراً، فهو لا يعني الغضب، بل بالأحرى نوعاً من اليأس.

وهذا ليس بالأمر الجديد، فقد وجدت فيه القوة أو السبب للتعبير عن تأكيد فلسفي (لا علاقة له بموقف أو بثقة فلسفية، بل هو على العكس تماماً)، وجدت فيه بعضكم، قوة التعبير والشهادة «والنضال» كما يقال من أجل التعليم الفلسفي. ويجب أن يتوافر المرء على الكثير من البراءة الفلسفية لكي يعتبر علاقة التأكيد باليأس نوعاً من عدم التماسك. لكن، لنترك هذا الأمر جانباً، فمن المؤكد أن المسألة تظل إلى حد الآن، غريبة بالنسبة إلي (وينطبق هذا الأمر على الفلسفة!)، ولربما كان ذلك أكثر من أي وقت مضى. كما تظل الأسئلة مفتوحة أمامي سواء تعلق الأمر بالرابطة بين التفلسف والفلسفة والمادة الفلسفية، أو بالرابطة بين كتابة تفكيكية وإعادة تأكيد

الفلسفة. وهي أكثر من رابطة أو ترابط منطقي أو انسجام نسقي، لأنها بمثابة تحالف أساسي. لذلك أفضل الحديث عن التأكيد (أي عن ما يكون ملزماً منذ المنطلق إلى المستقبل)، وليس الحديث عن الموقف. ولعل هذا هو الأمر الذي يظل غير مفهوم وفي غير متناول أولئك الذين لا يعرفون أو لا يريدون القراءة بتعمق، عاملين على السخرية هنا أو التزوير هناك. ومادمنا نتحدث عن المدرسة والفلسفة، فإنني أفكر هنا في الوثوقية المريعة التي سمحت لبعضهم منذ فترة قصيرة بتشويه مقترحات مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي أو الجمعية العامة للفلسفة، بوقاحة ومن دون مرجعية ولا تحليل ولا استشهاد ولا برهان. وهو ما سأعود إليه لاحقاً. كلا، فلا يمكن لليأس المعني أن يشبه اليأس المألوف، لا يمكنه أن يأخذ شكل يأس من دون عمق التأكيد الفلسفي المتجدد. وأنا أحس بهذا اليأس حالياً أمام بداهة التكرار، كبداهة مؤسفة، فعن أي تكرار أتحدث؟ هناك أولاً تكرار المساحة، إذا أردتم تسميته كذلك بنوع من السهولة، وسأتحدث في ما بعد عن تحفظاتي تجاه هذا التمييز بين نوعين من التكرار، يشكل أحدهما مساحة الآخر. وسيكون هذا التكرار السطحي على ما يبدو، هو تكرار الخطابات والأنشطة السياسية والغربلة المتفحصة لكل ما يتعلق بالمادة الفلسفية.

وأنا أعلم أنه إلى حدود سنة 1979، في فترة الجمعية العامة، قمت أنا وأصدقائي بمجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، ونشرنا ما مفاده أنه إذا كانت التحولات الأساسية التي نطالب بها، تفترض تحولاً سياسيّاً عميقاً، فإن تغيراً على مستوى الأغلبية لن يكون كافياً. من الممكن طبعاً أن يبدد الغيوم، وأن يسمح بفتح النقاش ويقصي تهديدات معلنة ويؤدي إلى تجارب ذات دلالة ولربما إلى تغيير في لهجة الخطاب الرسمي وإلى عرض إجراءات متخذة.

لكننا قلنا أيضاً، إن الإكراهات التي تدفع إلى إعادة إنتاج النمط نفسه وتقليص حقل المادة الفلسفية، لم تتغير. وسنستمر في الاعتقاد بأن تكوين الكفاءات التقنية والبحث عن مردودية المعرفة وجعل البحث خاضعاً لغايات محددة والتنافسية الاقتصادية وسباق الإنتاج ومفهوم العلاقات بين العلم التقني الصناعي أو العسكري والفلسفة، أو بين العلوم الاجتماعية والفلسفة، كل ذلك يؤدي إلى إبقاء المادة في حدودها (الطبيعية على ما نظن)، منبوذة ولا فائدة من ورائها. ويتعين على هذه المادة أن تظل (وهذا أفضل افتراض!) منحصرة داخل قسم بالثانوي أو داخل شعب صغيرة بالجامعة حيث تصعب الحياة أكثر فأكثر. ولا فائدة من التوسع في هذه الأمور التي نعرفها جميعاً.

وخارج المبادرات الرمزية والعابرة، والتي لا أريد التقليل من أهميتها (مثل المحاولات التجريبية لتعليم الفلسفة خارج القسم النهائي وتمديد الفلسفة إلى الأقسام النهائية التقنية والدعم المحدود للمعهد الدولي للفلسفة ولكل ما يمثله اليوم، بفرنسا وخارجها)، فإن الأمور لم تتغير بتاتاً. ويمكن القول إنها استفحلت هنا وهناك، وأنا أفكر بالخصوص، بما يحدث في الجامعة. وهذا الحصار المتزايد يقوي سلطة بعض مؤسسات الصحافة والنشر باتجاه التصديق السريع والوقاحة واللاكفاءة والمصلحة الفورية. لكن، لنترك هذا النقاش جانباً، فبإمكان هذا التكرار العنيد أن يحبطنا ولن نجد القوة أو الرغبة في تحليله، بل وفي مقاطعته، إلا إذا ما تساءلنا كفلاسفة حول نظام آخر ومكان آخر وبُعد آخر للتكرار والذي أتردد في نعته بالعميق، فأي تكرار أعني؟ إنه ذلك الذي يتضمن خطابات ومنطق وبلاغة أولئك الذين يتحدثون «من أجل الفلسفة» كما نفعل نحن، ويعيدون إنتاج أنماط استنفذت ترتيباتها ولم يعد عمقها غريباً على أحد. وليست الغاية غير المختزلة لاحتياط من الحجج أو

الأوجه البلاغية ولا ضرورة النهل من دون انقطاع، مع التوهم بالابتكار هي الأخطر. كلا، فما هو أخطر، يتمثل أولاً في بنية هذا العمق، فهي تضعنا داخل تناقض لا يمكن تجاوزه ولا إخضاعه للمنطق الجدلي، على ما يظهر، ويمكننا أن نرى فيه أيضاً قانوناً منقسماً، قانوناً مزدوجاً أو إكراهاً مزدوجاً (Double Bind) ومتناقضات (antinomies). وهي لا تفرض نفسها علينا فحسب، ولكن أيضاً على شركائنا وخصومنا خارج التعليم، إن لم يكن خارج الفلسفة (لأنه لا توجد برانية هنا (extériorité) وليس هناك خارج الفلسفة (hors-philosophie) ولا ـ فلسفة (non-philosophie) كما قيل وفهم في الجمعية العامة للفلسفة، ليس هناك همجية لافلسفية (barbarie non-philosophique). ونحن لن نواجه أبداً مثل هذه الهمجية، فالمعركة أو النقاشات التي تحدثنا عنها تضع دوماً في المواجهة، فلسفات وقوى ممثلة من طرف فلسفات معينة). لذلك، لن أقف كثيراً على التمييز المناسب بين التكرارين، والذي اقترحته قبل قليل. لكن، سيكون من الأخطر، وهذا هو الأمر الثاني، عدم التفكير في هذه المتناقضة وتحليلها ومساءلتها وموقعتها... إلخ، داخل بنية سلطتها وداخل المآزق الفكرية (apories) التي تعيد إنتاجها باستمرار، من المنطلق إلى الآفاق المستقبلية، فهل سيكون التفكير فعلاً فلسفيّاً؟ هل سيعتبر فلسفيّاً كلية ومجرد فلسفي؟ هل يمكن أن يساهم في ظهور مؤسسات ومادة تخصصية؟ لست متأكداً من ذلك، فهذه المسألة تنتمي مسبقاً، كما سنتحقق من هذا الأمر بعد قليل، إلى برنامج المتناقضات.

لكن، إذا لم يكن من المؤكد أن يكون هذا الفكر فلسفيّاً كلية، فإنه يتضمن بكل تأكيد، شيئاً من الفلسفة ومن المعرفة الفلسفية،

لكنه مستحيل الوجود من دونها. والشيء الوحيد الذي يبدو لي اليوم واضحاً ومرغوباً فيه (وأنتم تلاحظون بأنني مازلت أتحدث عن «مزاجي»)، هو أن تتحمل جماعة ما، مسؤولية هذا الفكر، ويجب ألا تتبنى هذه الجماعة المسؤولة، الصيغة التي حددها هوسرل (Husserl) (مسؤولية أمام المهمة اللامتناهية للفلسفة، جماعة متعالية لـ «نحن» عقلاني، أمام الأزمة) أو هايدغر (Heidegger) (مسؤولية الجواب أمام نداء الوجود)، لأن هاتين الصيغتين تنتميان إلى فضاء التكرار الذي يتضمننا (أو سبق أن تضمننا) والذي نتجه صوبه من أجل التفكير فيه، ليس ضد هوسرل ولا ضد هايدغر طبعاً، لأن هذه المسألة بسيطة، لكن انطلاقاً منهما بالأحرى وبطريقة مغايرة من دون شك.

وإذا ما كانت هناك حظوظ لوجود «نحن» أو جماعة من خلال الاختلافات (différences) والخلافات (différends) التي يمكن أن تفصل بين المساهمين أو المساهمات في هذا الملتقى، فإنني لا أعرف مكاناً آخر خارج هذه المسؤولية لكي أموقعها. لا أعرف ذلك ولست متأكداً من أن هذه الجماعة هي جماعة المعرفة وضمير المعرفة، فبداخلها سيكون السجال (polemos) ممكناً وأحياناً ضرورياً، وهو يلغي الحروب الصغيرة والسجالات البئيسة، ومجرد تحريك البيادق في لعبة لا تنتهي، فكيف يمكننا تحديد هذا التناقض غير الجدلي؟ ما هما المطلبان الأساسيان والمتناقضان اللذان لا نريد التخلي عنهما؟ وإذا ما كان القانون المزدوج للمتناقضة يعيد إنتاج كل أشكال حججنا ومرافعاتنا وادعاءاتنا، بشكل مباشر أو غير مباشر، فكيف يتحدد منهجه الأكسيومي؟

لقد أطلت في هذه الرسالة، ولذلك سأتوقف عند الخطاطة الأكثر إيجازاً وسأميز بمناسبة هذا العرض، بين سبع وصايا متناقضة.

الوصية الأولى:

من جهة، يجب الاحتجاج ضد خضوع ما هو فلسفي (في أسئلته وبرامجه ومادته) لأي غاية خارجية (النافع، المربح، المنتج، الفعال، المتقن) وأيضاً كل ما يرتبط عموماً بما هو تقني ـ علمي وتقني ـ اقتصادي وضد إخضاع البحث والتربية الأخلاقية والوطنية والسياسية لغايات معينة.

ومن جهة أخرى، لا يجب علينا مهما كان الثمن، أن نتخلى عن المهمة النقدية أي التقييمية والتراتبية للفلسفة، وعن الفلسفة كلحظة نهائية في الحكم، كإطار أو حدس للمعنى النهائي، كعقل نهائي وكفكر للغايات النهائية، فنحن نسعى باسم «مبدأ الغايات» كما يقول كَنْت (Kant) إلى تخليص الفلسفة ومادتها من هذه الغائية التقنية الاقتصادية أو السوسيو ـ سياسية. وهذه المتناقضة فلسفية كلية، مادامت «الغائية» تستدعي فلسفة معينة، حتى ولو كانت ضمنية. ومرة أخرى، لا وجود أبداً «لهمجية لافلسفية».

فكيف نوفق بين هذين النظامين الفكريين للغائية؟

الوصية الثانية:

من جهة، يجب الاحتجاج ضد سجن الفلسفة. إننا نرفض بكل شرعية الإقامة المحروسة ومحاصرة الفلسفة داخل قسم أو مقرر أو موقع أو منطق أو موضوع أو صيغة ثابتة. نقف ضد ما يمنع الفلسفة من أن تكون حاضرة وبنوع من الفضول، خارج قسمها وداخل مواد أو شعب أخرى وبانفتاحها على مواضيع جديدة من دون حدود مبدئية والتذكير بأنها كانت حاضرة هناك حيث لا نريد أن نراها... إلخ

لكن، ومن جهة أخرى، يجب علينا بكل شرعية أيضاً المطالبة بالوحدة الخاصة والنوعية لهذه المادة. ويتعين أن نكون حذرين بخصوص هذا الموضوع وأن ندين كما تفعل مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي باستمرار، كل ما يهدد هذه الوحدة ويسعى إلى حل أو تجزيئ أو تشتيت هوية ما هو فلسفي باعتباره كذلك.

فكيف نوفق بين هذه الهوية القابلة للتموقع وللتحديد وهذا الحضور بأمكنة متعددة (ubiquité) والذي يتجاوز كل الحدود؟

الوصية الثالثة:

من جهة، نحس بأن من حقنا المطالبة بعدم فصل البحث أو المسألة الفلسفيين عن التعليم. أوليس هذا هو موضوع لقائنا أمام عودة هذا التهديد؟ ولكننا نحس من جهة أخرى، أن بإمكاننا التذكير بشيء أساسي وهو وجود شيء ما في الفلسفة، لا ينحصر ولن ينحصر أبداً في ممارسات تعليمية أو حوادث مدرسية أو بنيات مؤسساتية بل وحتى في المادة الفلسفية ذاتها. ويمكن لهذه الأخيرة أن تكون متجاوزة وأحياناً مستفزة من طرف ما لا يقبل التعليم (l'inenseignable). ولربما تعين عليها العمل على تعليم ما لا يمكن تعليمه والظهور عبر التخلي عن ذاتها وتجاوز هويتها الخاصة، فكيف نحافظ في نفس آن المادة (le même maintenant de la discipline) على الحد وعلى تجاوز الحد؟ كيف يستوجب علينا تعليم هذا الأمر الذي لا يقبل التعليم؟

الوصية الرابعة:

من جهة، نرى أنه من الطبيعي المطالبة بمؤسسات في مستوى هذه المادة المعرفية، المستحيلة والضرورية، اللازمة وغير النافعة. ونعتبر أنه من الطبيعي المطالبة بمؤسسات جديدة، فذلك أمر أساسي

في نظرنا. لكننا نصادر من جهة أخرى، على كون المعيار الفلسفي لا يختزل في مظاهره المؤسساتية، فالفلسفة تتجاوز مؤسساتها، ويجب عليها تحليل تاريخ ووقع مؤسساتها الخاصة بها. ويجب عليها أيضاً أن تظل حرة في كل لحظة وألا تطيع سوى الحقيقة وقوة السؤال أو الفكر، ومن حقها أن تقطع الصلة مع كل رباط مؤسساتي، فما هو خارج المؤسسة يجب أن يتوافر على مؤسساته دون الانتماء إليها، فكيف نوفق بين احترام وعدم احترام العتبة المؤسساتية؟

الوصية الخامسة:

من جهة، وباسم الفلسفة، نطالب بحضور مدرس. يجب أن يتوافر مدرس لهذه المادة المشاغبة (discipline indisciplinable)، لهذا التعليم الذي لا يمكن تعليمه، لهذه المعرفة التي هي أيضاً لامعرفة وأكثر من معرفة، لهذه المؤسسة اللامؤسساتية. ويمكن لمفاهيم هذا التحكم أو هذه الصيغة الأكاديمية أن تختلف. وقد تتنوع أوجهها بحسب تنوع أوجه الإله أو الكل المغاير المتعذر بلوغه أو سقراط أو المربي أو الأستاذ الموظف، الأستاذ الجامعي أو الأستاذ بالقسم النهائي (أول وآخر واحد)، وفي جميع الأحوال، ومن خلال كل هذه الأوجه، يجب أن يكون هناك مدرس وأن تكون هناك غيرية أكاديمية. والنتيجة هي أنه من اللازم تكوين المدرس ووجود طلبة ومناصب لن تكون كافية أبداً، وهذه الأمور تنتظم خارج الجماعة الفلسفية.

لكن ومن جهة أخرى، إذا كان على المدرس أن يكون آخر، تم تكوينه وصرف أجرته من طرف آخرين، فإن عدم التماثل المتميز بالتبعية للآخر (dissymétrie hétéronomique) لا يجب أن يمس الاستقلالية الضرورية ولا حتى البنية الديمقراطية الأساسية للجماعة

الفلسفية فكيف يمكن لهذه الجماعة أن تسمح لنفسها بالتبعية للآخر (hétéronomie) والاستقلالية (autonomie) في الوقت نفسه؟

الوصية السادسة:

من جهة، تتطلب المادة الفلسفية وتبليغ المعرفة والغنى المفرط للمضامين، وقتاً مناسباً ومدة زمنية متسلسلة، بل أقصى ما يمكن من الوقت، أكثر من لحظة ومن شهر ومن سنة، أكثر من زمن القسم، زمن أكثر دوماً، فلا شيء يمكن أن يبرر هذا الإجراء المصطنع والغريب القاضي بتحديد المدة في تسعة أشهر (وأحيل هنا على كل تحليلات مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي).

لكن من جهة أخرى، تتطلب وحدة المادة وهندستها نوعاً من التجميع المنظم لهذا الوقت. ويجب تفادي التوزيع غير المنظم والتذويب واللجوء إلى تجربة «المرة الواحدة» و«المفاجأة» (وأحيل هنا أيضاً على ما قيل قبل قليل وعلى تحليلات المجموعة المذكورة)، فكيف نوفق بين هذا الانسياب الزمني وهذا التقلص شبه التلقائي؟ كيف نوفق بين هذه اللاقابلية للتحديد وذلك التحديد؟

الوصية السابعة:

من جهة، يجب أن يمنح التلاميذ والطلبة والمدرسون إمكانية أو لنقل شروط الفلسفة، كما هو الشأن في باقي المواد الأخرى. ويمكن أن يمتد ذلك من الشروط المسماة خارجية (الأزمنة، الأمكنة، المناصب. . . إلخ)، إلى الشرط «الداخلي» والأساسي المتمثل في بلوغ ما هو فلسفي باعتباره كذلك.

فمن واجب المدرس أن يعلم التلميذ وأن يساعده ويكونه. . . إلخ، لكن هذا المدرس الذي سبق أن خضع بدوره للتكوين

والمساعدة والتعلم، يظل آخر بالنسبة إلى التلميذ، فهو مطالب، كحارس وكضامن وكوسيط وكسابق لأنه أكبر سناً، بتقديم كلام وفكر أو معرفة الآخر، لأنه يعلم بواسطة الغير. لكننا لا نريد من جهة أخرى التخلي بأي ثمن عن التقليد الفلسفي المتميز بالاستقلالية والاعتماد على الذات، فليس المدرس سوى وسيط، عليه أن يمحي وأن يكون محايداً أمام حرية التفلسف. وهذه الحرية تتشكل بذاتها ومهما كانت علاقتها بضرورة المدرس وبضرورة حضور الدرس الإلقائي.

فكيف نوفق بين حضور وغياب المدرس (l'avoir - lieu et le non-lieu)؟ وما هي هذه الهندسة العجيبة التي نطالب بها من أجل التوفيق بين العصامية (التعلم اعتماداً على الذات) واللاعصامية (التعلم بواسطة الغير)؟

إن هذه الوصايا تعلن أحياناً عن مآزق فكرية. ويعتبر عدد سبعة اعتباطياً إلى حد ما، إذ من الممكن تقليص أو تمديد اللائحة بحسب البنية المتضمنة، باشتراك أو بتحديد متعدد الجوانب لهذه الوصايا. وأنا لم أراكمها لاتهام أي كان بالخلط ولا من أجل استخلاص حجة ضد أولئك الذين يتكلمون من أجل الفلسفة وباسمها وباسم مادتها، فهذه التناقضات ليست ملزمة للفلاسفة أو للمدافعين عن الفلسفة فحسب، بل أيضاً لكل من يعالجها اليوم، سواء كان معها أو ضدها، فهي إذن ليست مقتصرة على الفيلسوف المحترف. وليس المطلوب هو استخلاص كل النتائج، خصوصاً من دراسة كهذه. لكنني أريد قول ثلاثة أشياء بخصوص هذا المنهج الأكسيومي الحتمي وهذا الإكراه المزدوج. وسأقول ذلك باختصار أيضاً.

1 ـ يفترض (وهذه ليست فرضيتي) أن هذه المصفوفة تقدم كل أنواع الملفوظات القابلة للإنتاج حالياً بخصوص «المدرسة والفلسفة».

وهي تقدمها أيضاً للقراءة وتدعو إليها وتسجلها داخل القانون الرهيب للازدواجية.

2 ـ إن الجماعة الوحيدة التي لا يمكن الاختناق فيها (بالنسبة إلي، وأنا أتحدث عن عدم الاختناق، للإشارة في الوقت نفسه إلى الوفاء لروح الفلسفة وللوفاء الحي من دون معتقد ولا جريمة ولا سجال بليد ولا تشويه حقود)، هي الجماعة التي تتهرب أو لا تنكر هذه القانون المزدوج، بل تتحداه وتفكر في ما يصدر عنه، ومن أين جاء، وما هو مستقبله، وماذا يعني، أو لا يعني المجيء، وفي أي شيء يلزم الفلسفة (وقد سبقت الإشارة إلى هذا الأمر).

3 ـ من بين الأسئلة التي يمكنها بلوغ هذا الفكر، هناك سؤال متعلق بتاريخ هذا المنهج الأكسيومي وبهذا النظام المعلوماتي ذي السبعة مداخل (وأقتصر هنا على سؤال واحد بسبب زمن هذه الرسالة)، فهل لهذه المصفوفة تاريخ أم أنها تتحكم في تاريخ هذه الأوجه، انطلاقاً من معطى أو من ثابت لاتاريخي (anhistorique)؟ وإذا ما كان هناك تاريخ أو توزيع لهذه الأوجه، فما هو قانونه وتمفصله التدريجي (فترة، لحظة، براديغم، إبستيمي، استمرارية، انقطاع)؟ ويبدو هذا السؤال مراوغاً بالقدر الذي يشكل فيه التقابل بين التاريخ واللاتاريخ جزءاً من المصفوفة ويحدد بشكل متعدد الجوانب، كل وصية من هذه الوصايا السبع (سأقدم مثالاً كخاتمة)، وذلك بفتح هذين القوسين والإدلاء بجملة اعتراضية طويلة. وستكون هذه هي مساهمتي المدرسية والفلسفية القصيرة في هذا الملتقى. إنها تخص وضعية وبالتحديد وضعاً مشتركاً أو مكاناً أكثر من مفارق، سبق لكَنْت (Kant) أن عيّنه «لأستاذ العقل الخالص»، فهل هي وضعيتنا نفسها؟ وإلى أيّ حد يفترض التشكل الذي تجرب في إطاره هذه الوصايا المزدوجة، الوضع الكَنْتي المشترك؟

أو على الأقل، ما الذي ندعوه داخل الاستدلالية الفلسفية، بالوضع الكَنْتي المشترك للتعليم الفلسفي؟ لأن ما سأستدعيه بعد قليل في النص الكَنْتي، ليس سوى تحديد، بغضّ النظر عن قيمته ووضعيته، لعدة أو لنص عام لا ينتمي داخليّاً وكلية إلى هذه الاستدلالية الفلسفية ولا إلى أي استدلالية، لأن الأمر يتعلق هنا بالتاريخ برمته، تاريخ أوروبا خصوصاً والعلاقات بين الدولة والجامعة وبين الكنيسة والدولة. وإذا كان تشكلنا يفترض شيئاً من الوضع الكَنْتي فما هي أساليب هذا الافتراض؟

وهذه مشكلة كبيرة، يتعين أن أتركها جانباً، فما يصدر عن كَنْت يسم وضعيتنا وخطاباتنا ويمر عبر مسارات معقدة إلى حد أنني لا أجد الجرأة في رسمها داخل هذه الرسالة. ذلك أن الأمر يتعلق بكل تاريخ مابعد الكَنْتية الفرنسية وبطرق امتلاك وترجمة واستغلال الكَنْتية أو كَنْت معين دون غيره، داخل الفلسفة والأدب و«الأيديولوجيا الفرنسية» و«المدرسة الفرنسية». وهذا التاريخ قائم، وهو يتحرك بشكل لا مثيل له، ولربما كانت تأويلاتنا له مندرجة في إطاره وعاكسة له، فلماذا نستدعي كَنْت بسهولة عندما نتحدث عن التعليم الفلسفي بفرنسا؟ وما هي الخدمات التي يقدمها لنا؟ وما هي الحدود التي يفرضها علينا؟ ومن هو كَنْت؟ ثم ألا يشغل ذلك المكان غير الموجود الذي عينه بنفسه «لأستاذ العقل الخالص»؟ ها أنذا قد بلغت النقطة المنتظرة، وهي أستاذ العقل الخالص والهندسة الفريدة المحددة من طرف الفكرة، لأن الأمر يتعلق بفكرة.

ومن بين مقدمات عديدة، ولكي أختصر الطريق، أريد التذكير بما يأتي: لقد برر كَنْت ضرورة عقلية معينة للرقابة. لكن، ما الذي يبرر الرقابة في آخر المطاف؟ إنها أخطاء الإنسان وخاصيته النهائية ووجود الشر. وأحيل هنا على مؤلَّف **الدين في حدود العقل** (*La*

(*religion dans les limites de la simple raison*)، لكي أقتصد تعليقاً مطولاً. وبهذا المقتضى سيصبح تساؤلنا كالآتي: إذا كان هناك شر هو شر جذري، فمن الذي يمكنه إدراكه داخل الإنسان؟ من الذي يمكنه أن يبرره؟ من الذي يستطيع الحديث عن معناه وحقيقته؟ أي الحديث عن معنى وحقيقة الرقابة وعن نقد مدعم بالقوة وعن حكم مسلح وتقييم تدعمه الشرطة؟ من الذي يستطيع الحديث عن إمكانية وضرورة أساس هذه الرقابة وهذه المؤسسة المشتركة بالنسبة إلى كل ما يمكن أن يقال أو يمنع بصدد الحقيقة؟

لن أعيد إنتاج ما تبقى من الجملة الاعتراضية الطويلة التي تتوافق بالفعل، مع الحجة التي تم تطويرها في نص «في رحاب الجامعة: الرقابة، الحرية، العقل» الذي يرد بعنوان: (chaire vacante: censure, maîtrise, magistralité).

أغلق القوسين وأختم هذه الرسالة الطويلة جداً. مع تحياتي الودية.

جاك دريدا

شعبية الفلسفة
عن الحق في فلسفة الحق[1]

أريد أولاً أن أقف لحظة لأعبِّر عن امتناني وأيضاً امتنان كل أعضاء المعهد الدولي للفلسفة تجاه منظمي هذا الملتقى الذي منح لي الفرصة لطرح أعمال المشاركين على طاولة المناقشة. إن المعهد الدولي للفلسفة، مطالب بالمشاركة في هذه التأملات المخصصة لموضوع «التحرر الذاتي للشعب وتعليم البروليتاريين في القرن التاسع عشر» والمساهمة حسب الإمكان في التهيؤ لها. ولن أقوم بارتجال تقديم المعهد هنا، فهذه المؤسسة الفتية التي لم ينضج عودها بعد، تتوافر مع ذلك على تاريخ وبنيات، هي من التعقيد حيث لا يمكنني المجازفة بقول شيء آخر غير ما سأقوله الآن، فهي فضاء يتوخى أن ينفتح أولاً على أشكال المعرفة والبحث والممارسة الفلسفية والتي تبدو لنا ذات مشروعية محدودة بل تعتبر غير شرعية من طرف

(1) أنجز هذا النص في البداية، كمقدمة لمؤلف: *Les Sauvages dans la cité: Auto-émancipation du peuple et instruction des prolétaires au XIXe siècle*, avant-propos de Jacques Derrida; présentation de Jean Borreil; textes de Jean-Claude Beaune [et al.] (Seyssel: Champ Vallon; [Paris]: Diffusion, Presses universitaires de France, 1985).

المؤسسات الحالية بفرنسا وبالخارج. يجب علينا أمام هذا الانتزاع للشرعية أو هذا الإقصاء الممرر عبر مسالك غير مرئية أحياناً وعبر مسارات ملتوية خارج كل تحديد، أن نعير انتباهاً نشطاً، قلقاً وحذراً تجاه هذه الوضعية، سواء تعلق الأمر بالعلاقات مع الدولة باعتبارها كذلك، أو مع هذه القوى أو تلك، من قوى المجتمع المسمى مدنيّاً، حسب التمييز المستخدم بشكل ملائم. ويجب علينا الاهتمام في المقام الأول بكل حيل التهميش والإخفاق والقمع، فالأمر يهم النفاذ إلى الفلسفة والعلم ويهم الحق فيهما معاً. ومن وجهة النظر هذه على الخصوص ـ لكنها ليست الوحيدة طبعاً ـ اعتبرنا هذه الأعمال كفرصة سانحة وكضرورة في الوقت نفسه.

إن موضوع «عن الحق في الفلسفة» كان عنوان الحلقة الدراسية للمعهد في السنة الماضية[2]. ولا مفاجأة في كون مسألة الشعبية (فلسفة شعبية، معرفة شعبية) قد حظيت باهتمامنا منذ مدة، فما المقصود بمصطلح «شعبي»؟ اسمحوا لي على سبيل الاستهلال أن أضع بتواضع على جنبات ما سيتم بناؤه من أعمال، بعض الحصى وبعض الذكريات التي أحتفظ بها من الحلقة الدراسية للعام الماضي.

ففي يوم ما، وانطلاقاً من حكاية رواها ديوجين لايرس (Diogène Laërce)، وهي حكاية ثيوفراسطوس (Théophraste) الذي كان «شعبيّاً» بما فيه الكفاية بين الأثينيين، نظراً إلى كون أغونيدس (Agonidès) على ما أعتقد، تجرأ واتهمه بالكفر، كما سبق لميليتوس (Melitos) أن أتهم سقراط (Socrate). ولأن التهمة كادت أن تؤدي

(2) وهي الحلقة الدراسية التي تم تنشيطها بالمدرسة العليا للأساتذة (شارع أولم بباريس)، برعاية المعهد الدولي للفلسفة، ابتداء من كانون الثاني/ يناير 1984، انظر المقدمة، ص 21 من هذا الكتاب.

بهلاك من قام بالاتهام، فإننا تساءلنا عن المعنى المقصود من «شعبية» فيلسوف ما، فماذا نقصد بفيلسوف «شعبي»؟ إن هذه الكلمة الأخيرة مثقلة بالمعاني الملتبسة، فتحديدها المتعدد الأبعاد (surdéterminé) يجعلها عرضة للاستعمالات والإفراطات والتحولات من شتى الأنواع. وأفترض بأن أدوات الحذر النقدي (المفهومة بالمعنى الفلسفي والسياسي) المستعملة من طرف مقاربات متعددة ضمن أعمالكم، ستدقق المعنى وستدقق أيضاً استعمالات هذا المفهوم، إذا ما اعتبرناه كذلك، وستحدد السياقات المختلفة التي قدم فيها خدمة ما، إن صح التعبير، والقضايا التي استخدم من أجلها، فحينما نتحدث مثلاً عن فيلسوف «شعبي»، فإننا نفهم شيئين على الأقل حالياً، فمن الممكن أن يكون فيلسوف «شعبي» منبثقاً من الشعب أو ناضل من أجله، غير شعبي وأن يكون محروماً من طرف المؤسسات المانحة للشرعية والمهيمنة على المشهد القائم (وقد قمنا ضمن الحلقة الدراسية التي تمت الإحالة عليها، بفحص مفهوم الشرعنة والبحث عن جينيالوجيته والاستعمالات والإفراطات التي قد يتعرض لها وعن قيمته النقدية أو الدوغمائية. . . إلخ). بالمقابل، فإن بإمكان «الفيلسوف الشعبي» أيضاً ألا ينتمي إلى الشعب وأن يكون مجهولاً لديه، بل وأن يقاوم من طرفه. لكن، هل ندري اليوم ماذا نقصد حينما نتحدث عن «شعب»، «شعبي» و«شعبية»؟ فعبر هذه الكلمات، يمكن لنواة المعنى أن تتغير أبعد مما يقدمه تحديداً الانتقال من الصفة إلى الاسم أو العكس. علاوة على ذلك، فإن فيلسوفاً ما، يمكنه أن يدافع عما يعتبره «فلسفة شعبية» من دون أن يكون منتمياً للشعب ولا حتى شعبيّاً. يمكننا أيضاً أن نميل إلى فلسفة شعبية «معينة» ـ وأفكر هنا في كَنْت طبعاً، وهو ما سأعود إليه في ما بعد ـ وأن نكون نحن أنفسنا شعبيين «بمعنى ما»، مع بقائنا بعيدين كليّاً عن شعب «معين». ومادمنا نتحدث هنا عن المعرفة «الشعبية» وعن الحق

في الفلسفة وعن التعليم والممارسة الفلسفيين، فإن بإمكاننا أيضاً الاهتمام بالطريقة التي تحقق من خلالها الترابط (في لحظة، ليست بالضرورة هي الماضي، وليست ماضياً بالنسبة إلينا)، بين مسائل الحق والحق في الفلسفة وفي تعليمها وأخيراً بما هو «شعبي»، بكل ما تحمله هذه الكلمة من التباس في المعنى.

سأقتصر على بعض الإشارات حول هذه اللحظة «الكَنْتية»، وذلك على سبيل الاستهلال دائماً، فقد طرح كَنْت مسألة الفلسفة «الشعبية» في مقدمة كتابه **ميتافيزيق الأخلاق**[3] (*Métaphysique des mœurs*). وسبق لهذا الفيلسوف أن أعلن عن الأمر التالي: إن النسق يجب أن يستتبع نقد العقل العملي، والمقصود بالنسق ميتافيزيق الأخلاق التي تنقسم بدورها إلى مبادئ ميتافيزيقية لمذهب الحق وإلى مبادئ ميتافيزيقية لمذهب الفضيلة. والحال، أن مفهوم الحق وجب أن يكون مفهوماً خالصاً، وهنا تطرح مسألة «الشعبية». ويجب أن يستند هذا المفهوم على الممارسة وأن ينطبق على الحالات التي تقدم نفسها في التجربة، فمن اللازم إذن أن يأخذ النسق الميتافيزيقي بعين الاعتبار التعددية التجريبية لكل الحالات، مستنفداً في ذلك كل الإمكانيات المتاحة. ومثل هذا الاكتمال الذي يعتبر ضرورة أساسية لبلورة نسق للعقل، سيكون مستحيلاً من الناحية الإمبيريقية كما نعلم. وسيستمر الاقتصار، وهذا ما يعلن عنه العنوان، على المبادئ الميتافيزيقية الأولى للطبيعة (حرية/ طبيعة)، وما ندعوه هنا بالحق، يرجع إلى نسق مصمم بشكل قبلي، وسيكون هو النص: «إن ذلك سيسجل داخل النص (in den Text) أي النص الرئيسي». بالمقابل، فإننا سنجد الحقوق المرتبة حسب التجربة وحسب الحالات الخاصة،

---

(3) Immanuel Kant, *Métaphysique des moeurs*, traduit par Philonenko (Paris: J. Vrin, 1979), 1ère partie: Doctrine du droit, pp. 79 sq.

ضمن الملاحظات المفصلة، وذلك بغرض التميز بين ميتافيزيق الحق والممارسة التجريبية. وهنا تطرح مسألة غموض اللغة الفلسفية واحتمال ألا تكون شعبية بما فيه الكفاية. إنه لأمر ذو دلالة كبرى، أن تطرح هذه المساءلة على مستوى الحق (وقد اشتغلنا كثيراً على هذا الارتباط ضمن الحلقة الدراسية المشار إليها من قبل)، فكل شيء يحدث كما لو أن مسألة نفاذ الشعب إلى اللغة الفلسفية وحقه في الفلسفة، تطرح أولاً بشكل أكثر حساسية، حول تيمة الحق وفلسفة الحق والحق في فلسفة الحق.

وسيرد كَنْت على مؤاخذة الغموض التي وجهت إليه، مؤكداً بأنه يقف إلى جانب غارف (Garve). هذا الفيلسوف الحقيقي (هذا القول لكَنْت على ما أعتقد)، الذي يوصي الفيلسوف الكاتب بأن يكون شعبيّاً وأن يبلغ الشعب من دون غموض. ويتفق كَنْت مع هذا الرأي، شريطة أن يكون الأمر متعلقاً بالنسق، وتحديداً بنسق نقد سلطة العقل ذاتها في مجال الفلسفة. ويفترض هذا النسق التمييز بين ما هو محسوس وما هو معقول ضمن معرفتنا، فما هو فوق ـ حسي ينتمي إلى العقل. والحال، أن نسق هذا الأخير، وهو النسق القادر على التفكير في ما فوق ـ الحسي، لا يمكنه أبداً أن يصبح شعبيّاً. ولا يفسر كَنْت ما يعتبر بدهيّاً بالنسبة إليه، ولأن هذا التفسير متضمن في المفاهيم ذاتها لما فوق الحسي **من جهة**، ولما هو «شعبي» **من جهة أخرى**، فما فوق الحسي، أي العقل باعتباره كذلك، لا يمكنه أن يكون في متناول الشعب باعتباره كذلك. وكتصور مألوف ودوغمائي، فإنه يموضع ما هو شعبي إلى جانب المحسوس والإمبيريقي والعاطفي واللاعقلي واللاميتافيزيقي أو على الأقل ـ وهذه لمسة دقيقة وأساسية سيستغلها كَنْت على الفور ـ إلى جانب الميتافيزيقي الذي لا يطرح أو لا يفكر فيه باعتباره كذلك، الميتافيزيقي الذي يجهل أنه كذلك. وفي الواقع، إذا لم يكن

باستطاعتنا أن نعرض أمام الشعب وبطريقة شعبية، ميتافيزيق الحق الخالص ذاتها، في مبادئها الأولى وبنياتها الصورية، فإنه من الواجب علينا بالمقابل أن نعرض بوضوح نتائج هذه النسقية الخالصة.

ويجب أن تكون هذه النتائج في متناول «العقل السليم» (gesunde Vernunft) الذي لا يمنع عن الشعب، فالعقل السليم هو «عقل ميتافيزيقي» يجهل أنه كذلك (eines Metaphysikers, ohne es zu wissen). لكن، لا يجب علينا استخدام لغة الشعب ضمن هذا العرض للنتائج ذاتها، من دون عرض للمبادئ، يجب علينا ألا نبحث عن استعمال لغة الشعب (Volkssprache) عما هو شعبي، إذ من اللازم فرض «الدقة السكولائية» حتى ولو كانت صعوبتها مذمومة كخاصية. وهذا طبيعي، يقول كَنْت، فهي لغة مدرسية (Schulsprache)، وحسب اعتباره على ما يبدو، فإن لغة مدرسة ما لا يمكنها ألا تكون صعبة وعلى الخصوص بالنسبة إلى الشعب.

هكذا ترتسم عدة مرتبطة بما هو مدرسي أو بالمادة التعليمية الفلسفية، وهي أيضاً بمثابة علاقة بين خطاب فلسفي ما ولغة شعبية ما. ومرة أخرى، نشير إلى أنه من الدلالة بمكان، إثارة هذه المسألة أولاً ضمن موضوع الحق، فما هو شعبي يوجد إلى جانب ما هو محسوس. وحينما أقر كَنْت بأن من واجب الفيلسوف محاولة بلوغ الشعبية، فإنه أضاف بين قوسين ما يلي:

(محسوس بما فيه الكفاية، بحساسية كافية إن صح القول، لتحقيق التواصل) (einer zur allgemeinen Mitteilung hinreichenden versinnlichung). والحال أن ميتافيزيقي الحق، إنسان النسق هذا، لا يمكنه أن يعلم الشعب المبادئ ذاتها التي ليست حسية وتحسيسه بها وجعلها شعبية. لكن بإمكانه، بل ويجب عليه عرض النتائج الملموسة لهذا النسق، في لغة واضحة، مدرسية وليست استعارية بالضرورة،

مادام الشعب يتوافر على «عقل سليم». وإذاً، بإمكان الشعب «الميتافيزيقي من دون علمه»، أن يتعلم كيف يعرف وأن يعرف المعرفة حتى ولو لم يتوصل سوى إلى خلاصات من دون مبادئ. إن البيداغوجيا برمتها تجد مكانها وموقعها الخاص، خارج فكر المبادئ الخالصة المقتصرة على الميتافيزيقيين باعتبارهم كذلك، أولئك الذين يعرفون ماذا يفعلون وفي ما يفكرون، فمكان البيداغوجيا ليس سوى مكان عبور باتجاه نتائج فكر أنجز في مكان آخر، من طرف ميتافيزيقيين يعرفون منزلتهم. إن بلوغ هذه النتائج هو أيضاً بمثابة وعي ممكن، فالميتافيزيقيون الذي يجهلون أنهم كذلك، يمكنهم أن يصبحوا ميتافيزيقيين ومنظمين، وإذا ما لم يكن باستطاعة الشعب النفاذ بدءاً وتلقائيّاً إلى العقل، فإن عرضاً مدرسيّاً وصارماً للنتائج يمكن أن يوقظ عقله الغافي.

إن هذه العدة البيداغوجية التي يسهل التعرف عليها (التعرف عليها الآن من خلال كل نتائجها) تبدو مدعمة لكل ما يستند إليه المعمار الكَنْتي ونقصد بذلك، فن الأنساق والعقل المحدد انطلاقاً من التمييز بين المحسوس والمعقول والخالص. وغير الخالص هكذا، فإن العلاقة بين النقد والميتافيزيق بالمعنى الكَنْتي، مع ما تتضمنه من اقتراحات (لا يسمح المقام بتحليلها) هي أيضاً ومن كل الجوانب، سينوغرافيا سوسيو ـ بيداغوجية. إنها أيضاً فكر محدد للحق في الفلسفة، كفلسفة في الحق في الفلسفة. وإذا ما أضفنا إلى ذلك، وحتى نظل في إطار هذا الاستهلال ضمن المقدمة، كون كَنْت أجاب بالنفي على السؤال «هل من الممكن أن توجد أكثر من فلسفة؟»[4]، فإننا سنصل إلى ضبط صورة واضحة عن مبادئ بيداغوجيا خالصة للفلسفة وللحق في الفلسفة كحق في البلوغ إليها

(4) المصدر نفسه، ص 80.

عبر المادة التعليمية. يتعلق الأمر هنا بمفهوم معين «للشعبية» وللشعب وللفلسفة الشعبية وللمعرفة الشعبية، أي لمعرفة من جهة الشعب وما يمكن أن ننعته بهذه الصفة التي نعتنا بها العلم والفلسفة.

إن كَنْت يعترف بوجود طرق مختلفة للتفلسف، لكنها ليست عبارة عن فلسفات مختلفة، بل هي عبارة عن أساليب مختلفة، ضمن الصعود باتجاه المبادئ الأولى للفلسفة، بحيث يظل الفارق بيداغوجياً، فهناك فقط سبل مختلفة لقيادتنا نحو المبادئ ولإيصالنا إلى مبادئ الميتافيزيقيين الجاهلين بأنهم كذلك.

لكن تعددية الفلاسفة ليست متضمنة في الفلسفة، فهي تفرق فقط بين التحليلية البيداغوجية والتراجع نحو المبدأ. وحيث لا يوجد سوى عقل واحد، لا يمكن أن يوجد سوى نسق حقيقي عقلاني ممكن.

إن ما ذكر، يتعلق بالمبادئ الأولى وبنسق الميتافيزيق عموماً، ميتافيزيق الأخلاق والطبيعة، رغم أن الذريعة «البيداغوجية» ومسألة ما هو «شعبي» قد ارتبطتا داخل هذه المقدمة، بمشكلة الحق. وتتضح الخطاطة المرسومة والمعممة، عندما نأخذ بعين الاعتبار، ميتافيزيق الأخلاق برمتها والتي لا يشكل مذهب الحق سوى واحد من قسميها. ومعلوم أن ميتافيزيق الأخلاق هي نسق قبلي للمعرفة بواسطة المفاهيم، وذلك هو تعريف الميتافيزيق بالنسبة إلى كَنْت، فموضوع ميتافيزيق الأخلاق يشمل كل ما يتعلق بالحرية وليس بالطبيعة. وبإثارتها للحقوق والواجبات تكون مثل هذه الميتافيزيق هي نفسها واجباً ويعتبر امتلاكها واجباً أيضاً[5] (Eine solche [Metaphysik] zu haben ist selbst pflicht).

(5) المصدر نفسه، ص 91.

لكن كَنْت سيضطر في الجملة نفسها إلى إضافة نوع من التقريرية إلى هذا الحكم أو هذا الوسط الأساسي الذي تم منا خلاله وصف هذا الحكم، حيث أكد أن هذه الميتافيزيقا وهذا الواجب «متوفر لدى كل واحد منا وإن كان بطريقة غامضة في الغالب»، فكيف نعتبر امتلاك شيء، متوفر لدينا بشكل مسبق وقبلي بمثابة واجب؟ هنا أيضاً كان من الممكن أن يتشابك بنوع من الالتباس، ضرب من الحكم ونظام ذي بنية إنجازية مع التقرير الوصفي، لو لم يوجد بالضبط هذا الفرق بين الوعي المسمى غامضاً والوعي المسمى واضحاً. ومثل هذا الفرق هو الحد الأوسط لهذه البيداغوجيا وللعلاقة الغامضة بالشعب، التي تستوجب افتراضها، فهو لا ينفصل عن هذا المفهوم الغامض لـ «الشعبية» كوعي غامض يجب إخراجه إلى عالم الوضوح.

فالجميع يتوافر على هذه الميتافيزيقا وبالتالي على هذا الواجب، سواء كان شعبياً أو لم يكن. وهذا أمر واقع، فالواجب المتضمن هنا، يتمثل في جعل هذا الواجب ذاته واضحاً كما ينبغي في صفائه الميتافيزيقي. وذلك هو مكان الوساطة البيداغوجية (médiation pédagogique). سيرجع كَنْت إلى هذه المسألة في ما بعد، وإن كان ما قاله يهمنا من وجهة نظر المعنى المشترك والمشهد البيداغوجي بمعنى ما. وكما أن من واجب ميتافيزيق الطبيعة تطبيق مبادئها العليا والشمولية على الطبيعة، كذلك، فإن من واجب ميتافيزيق الأخلاق أن تتخذ الطبيعة الخاصة بالإنسان، المعروفة بواسطة التجربة، كموضوع لها، وذلك بهدف إظهار (Zeigen) (ويشدد كَنْت على هذه الكلمة الهامة) نتائج هذه المبادئ الأخلاقية، دون المساس بصفائها ودون أن يكون أصلها القبلي عرضة للتشكيك. والحال، أن هذا العرض البياني يتضمن بعداً أنثربولوجياً، فهو يخص النتائج ولا يمكنه أن يتوحد مع ميتافيزيق الأخلاق باعتبارها كذلك وضمن مبادئها، مثلما لا يمكنه ادعاء تأسيسها.

إن ميتافيزيق الأخلاق لا يمكنها قبل عملية تقسيمها إلى مذهب في الحق وآخر في الفضيلة، أن تكون مؤسسة (Gegründet) على الأنثروبولوجيا، (وتعني هذه اللفظة الألمانية ما هو مبرر عن حق، وكما هو معلوم، فإن مصطلح التأسيس هو دوماً مسبق (toujours déjà) مصطلح قانوني)، ورغم أن بإمكانها أن تنطبق عليها في الحقيقة، بل ويجب عليها ذلك. وبهذا المقتضى، فإن الإظهار (Zeigen) سيخص النتائج الأنثروبولوجية، لكن خطابها (وهو الخطاب البيداغوجي) كخطاب أنثربولوجي أيضاً، لا يمكنه أن يؤسس الخطاب الأخلاقي والقانوني، فبالأحرى ميتافيزيق الأخلاق ذاتها. سيكون كَنْت مطالباً إذن، بتحديد ما يسميه بالأنثروبولوجيا الأخلاقية، أي المادة المعرفية في دلالتها القوية والتي تتضمن الشروط الذاتية، المناسبة أو غير المناسبة، لتحقيق (Ausführung) قوانين الفلسفة العلمية في الطبيعة الإنسانية.

هكذا ستتضمن الفلسفة العملية، ميتافيزيق الأخلاق والأنثروبولوجيا الأخلاقية. ولا يمكن لهذه الأخيرة أن تؤسس الأولى. وتفترض شروط «تحقق» القوانين الأخلاقية المحددة من طرف الأنثروبولوجيا الأخلاقية، إنتاج وانتشار وتثبيت المبادئ الأخلاقية بواسطة التربية والتعليم والتدريس الشعبي[6] (In der Erziehung, der Schul-und Volksbelehrung).

وإذا فهمت جيداً هذا التمييز الأخير، فإن كَنْت سيكون قد أخذ بعين الاعتبار تدريساً شعبياً لا يحتاج بالضرورة إلى المدرسة. ويجب علينا إعادة قراءة هذا النص بتمعن، وهو ما لا يمكننا القيام به هنا، مادام كلاً منا مرتجلاً.

(6) المصدر نفسه، ص 91.

ويبدو أن هناك بشكل إجمالي ثلاثة أمكنة بالنسبة إلى البيداغوجيا أو ثلاثة إلحاحات منظمة ومرتبة حول مفهوم البيداغوجيا نفسه، وبالتالي حول مفهوم «شعبي» المندرج في هذا الإطار.

1 ـ هناك الصعود باتجاه المبادئ بالنسبة إلى الميتافيزيقيين الذين يجهلون أنهم كذلك. إنها البيداغوجيا المأخوذة كوعي بالميتافيزيق.

2 ـ هناك البيداغوجيا كإظهار (Zeigen) أو كإشارة إلى العلاقة القائمة بين المبادئ الأخلاقية ونتائجها الأنثروبولوجية وهو ضرب من التعليم النظري.

3 ـ هناك البيداغوجيا التمهيدية، وهي مدخل لشروط تطبيق أو تحقق المبادئ. إنها بمثابة تربية أخلاقية في حقل الأنثروبولوجيا الأخلاقية.

أكيد أن هذه الإلحاحات البيداغوجية متميزة. لكنها تتموقع باعتبارها نسقاً تربوياً، إن صح القول، بين الخالص وغير الخالص، بين المبدأ والنتيجة، بين المعقول والمحسوس، فهي تتحرك بين هذا وذاك، تارة في هذا الاتجاه وتارة في الاتجاه المغاير. لكن بالنسبة إلى معنى هذا المعنى وما يسبق عن حق ونظام التأسيس والشرعية، لا مجال للوقوع في الخلط. وهذا ما يجب على الشعب تعلمه.

إن الأنثروبولوجيا الأخلاقية ضرورية طبعاً، ولا يمكن إزاحتها، لكن لا يمكنها بحق وعلى مستوى المبادئ أن تسبق ميتافيزيق الأخلاق، بمعنى أن تتقدم على المبادئ (فمن حيث التعريف، لا شيء يسبق المبادئ)، بل ولا يمكن أن تدمج معها (لكن هل بإمكاننا القول إن مفهوم «شعبي» (populaire) كما تم بناؤه وتضمينه، لم يقم بذلك تحديداً وعلى الفور؟).

ما المقصود من كل ما سبق ذكره؟ المقصود هو أن

الأنثروبولوجيا (مثلها مثل العلوم الاجتماعية التي تفترضها)، تتضمن فلسفة معينة لكنها لا تعتبر في حد ذاتها فلسفة خالصة (pure) لأنها لا تلامس مبادئها الفلسفية الخاصة (propres). وهذا معناه أيضاً، إن الثقافة ليست هي الفلسفة (كنسق للمبادئ الخالصة)، ومعناه أخيراً، أن البيداغوجيا أو الفلسفة كمادة تعليمية ليست فعلاً أو لحظة فلسفية خالصة.

ويجب علينا أن نموضع ما قاله كَنُت بصدد «أستاذ العقل الخالص»، وما المقصود بتعلم التفلسف الوارد بنص مذكور بكثرة، لكنه لم يقرأ إلا نادراً في العمق. وسأعمل على قراءته في موضع آخر[7]، لأنني لا أريد تمديد زمن هذا التمهيد ولا تغيير وظيفته المتمثلة في التقديم فقط.

---

(7) انظر نص «الرقابة، الحرية، العقل»، ص 375 وما يليها من هذا الكتاب.

رابعاً:

الملاحق

الملحق الأول:
«من يخشى الفلسفة؟»[1] (1980)

1 ـ الجمعية العامة للفلسفة

1.1 ـ لكي نفسر حدثاً بحجم الجمعية العامة، يتعين بسط عدّة من أشكال تحليل ومفصلتها بحذر. ويجب، بنوع من الاستعجال، معالجة كل جذور الوضعية الفلسفية الفرنسية حالياً وسوسيولوجيا المثقفين والمدرسين والطلبة الفرنسيين وبنيات التعليم الفرنسيّ بالجامعة والثانويات وما قبل هذين المستويين.

وبطبيعة الحال، فإن حواراً بمجلة لن يكفي للإحاطة بكل هذه المشاكل. ولعل أقرب لحظة بالنسبة إلينا والأكثر ظهوراً والأقصر أيضاً، هي تلك التي تحيلنا على تفعيل إصلاح هابي (réforme

(1) نظمت مجلة *Esprit* مباشرة بعد انتهاء أشغال الجمعية العامة للفلسفة، مائدة مستديرة، نشرت محاورها في شهر شباط/ فبراير 1980 تحت عنوان **من يخشى الفلسفة**، وقد شاركت فيها بمعية كل من رولان برونيه (Roland Brunet) وغي كوك (Guy Coq) وفلادمير يانكيليفتش (Vladimir Jankélévitch) وأوليفيي مونجان (Olivier Mongin). وسأنقل هنا تدخلاتي الخاصة، مع الاحتفاظ بالعناوين التي اقترحتها المجلة لكل لحظة من لحظات النقاش.

(Haby، بعد أن تم التصويت على مشروع إصلاح النظام التربوي الذي أثار معارضة شديدة بالبلد، خصوصاً لدى المهتمين بالفلسفة والمقتنعين بضرورة قيام البحث والنقاش الفلسفيين داخل مجتمعنا.

وقد ظلت التهديدات المعلنة تتزايد، منذ الشروع في مواجهة هذا الإصلاح. صحيح أن قسم البكالوريا لم يمس إلى حد الساعة، بدافع الحذر فقط ونظراً إلى تعقد المشكل واقتراب موعد انتخابات 1981. لكن التأثيرات الساعية إلى التقليص من حقل التعليم والبحث الفلسفيين قد تفاقمت، فقد أصبحت الشروط أصعب، كما أنها تتدهور سنة بعد أخرى. وليس التقليص المكثف لعدد مناصب المباراة سوى علامة من بين علامات أخرى، لكن هذه العلامة كانت أكثر بروزاً في السنة الماضية، حيث تم إلغاء مناصب العديد من مدرسي الفلسفة بالمدارس العليا للأساتذة.

وإلى حدود السنة الماضية، لم ينجح إصلاح هابي في تطبيق مقتضياته بالأقسام النهائية. ونحن ننتظر مراسيم هذا الإصلاح بخصوص هذا المستوى. لكن انتظارنا لا يعني معارضتنا القطعية للمبادئ الموجهة لهذه المراسيم داخل الجهاز المدرسي برمته، بل يعني فقط أننا لا نعرف بالضبط طبيعتها ومراميها بخصوص مادة الفلسفة. وقد كانت الإشاعات بهذا الصدد ـ وهو ما تم تداوله ونشره في أشغال الجمعية العامة ـ مقلقة ومتجاوزة لمخاوفنا. لهذا اعتبرنا بأنه من اللازم تنبيه المدرسين والطلبة وأيضاً كل من يهمهم مستقبل الفلسفة في هذا البلد. وقد اجتمع عدد من الأساتذة (فلاسفة وغير فلاسفة) لتوجيه النداء الذي تعرفونه. وصيغ هذا النداء بلغة معبرة عن قلقهم المشترك، في ما وراء اختلافاتهم الفلسفية والسياسية أو غيرها، والتي تظل حاضرة مع ذلك. هكذا، شارك أكثر من ألف ومئتي شخص (1200) في الجمعية العامة يومي 16 و17 حزيران/

يونيو، بقاعة المحاضرات الكبرى بالسوربون (Sorbonne). واعتبر هذا الحضور المكثف والاستثنائي، حدثاً وعلامة وإنذاراً. وفضلاً عن ذلك، وهذه مسألة جديرة بالتأكيد، فإن المشاركين لم يكونوا فقط فلاسفة محترفين وجامعيين، بل كانوا أيضاً مدرسين وطلبة. ويمكننا من خلال قراءة أشغال النقاشات، تصور ما الذي حدث في تلك الجلسات.

2.1 ـ يجب التأكيد على تنوع أولئك الذين تحملوا مسؤولية الدعوة إلى انعقاد الجمعية العامة. وهذا أمر نادر بفرنسا وذو دلالة كبيرة، فقد تشكلت «لجنة الواحد والعشرين» من فلاسفة غير متقاربين في ما بينهم، داخل سياقات أخرى. ولم يكن لدينا جدول أعمال محدد سلفاً، لأننا كنا نبتغي خلق نقاش موسع (غير حصري ومن دون مرجعيات تراتبية ولا سنن مفروض ومن دون مظاهر سلطوية أو ذات كفاءة) ومنفتح داخل مكان وفي مناخ، يذكران كما لاحظ البعض، بلحظات سنة 1968 حينما كانت الكلمة تؤخذ بأكبر حرية ممكنة، للمناقشة والمساءلة والاقتراح والعمل والإخبار. وما كنا نأمله، تحقق في مجمله. وأنا لا أدري كيف سيفهم الحدث مستقبلاً، لكن يبدو لي أنه من الأفضل عدم إدراجه بشكل مسبق، داخل هذه الدلالة التاريخية أو تلك. غير أن النتائج الفورية (مادمتم قد تساءلتم عن النتائج) ستتجلى عبر مستويين على الأقل، فمن جهة، تحقق الإجماع (ويمكن أن يتحقق مرة أخرى، وهو ما يتعين على الجميع الاقتناع به) وشاع الخبر وتسارع الوعي بالمشكل وتكونت مجموعات عمل، مازالت تشتغل إلى حد الآن بباريس وضواحيها. وتم التصويت على قرارات هامة، دون حصرها في المجال المهني (لأن العديد من القضايا المهنية نوقشت بكثرة خلال هذين اليومين)، مثل تمديد التعليم الفلسفي خارج القسم النهائي. (وقد تم تبنّي وتثمين هذه

القرارات من طرف هيئات أخرى، وهو ما حصل بالنسبة إلى مسألة التمديد التي تم إدراجها والتصويت عليها في اجتماع مصححي امتحانات البكالوريا بأكاديمية باريس ـ فرساي (Paris-Versailles)). وهناك إمكانية لانعقاد لقاء جمعيات عامة أخرى، في حالة ما إذا ظهرت تهديدات حكومية جديدة. ونشير إلى أنه في مساء اليوم الأول من انعقاد لقاء الجمعية العامة، قدم الوزير تصريحاً مطمئناً بهذا الخصوص، على شاشة التلفزة، ونحن ننتظر صدور المراسيم للحكم على النوايا.

3.1 ـ وما يؤكد بشكل موضوعي وقابل للتحقق، أن الجمعية العامة لم تكن صنيعة مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي (GREPH)، هو أن أعضاء هذه الأخيرة كانوا يشكلون أقلية ضمن اللجنة التحضيرية وفي أثناء انعقاد أشغال الجمعية العامة. وهذا المنظور الكمي يكتسي أهميته هنا، من كون كل القرارات كانت تتخذ بتصويت ديمقراطي. صحيح أن فكرة الجمعية قد أثيرت من طرف بعض أعضاء مجموعة الأبحاث المذكورة (وعلى رأسهم برونيه (Brunet)، وهو ما أشرت إليه عند افتتاح أشغال الجمعية)، لكننا اعتبرنا بأن توسيع القاعدة ضروري بالنسبة إلى الحدث ولجدول الأعمال وللقرارات المتخذة. . . إلخ، وما تم نشره إلى حد الآن، يشهد على ذلك، فقد بادرت مجموعة الأبحاث لإثارة الحدث، لكنها لم ترغب في الاستحواذ أو الهيمنة عليه، ولم تقم بذلك أبداً. ومن المؤكد أننا دافعنا عن مواقف مجموعة الأبحاث خلال المناقشات، لكن أليس الأمر مشروعاً؟ وقد قام أعضاء جمعيات أخرى بالأمر نفسه، وهذا شيء محمود. وما هو صحيح أيضاً، أن المجموعة المذكورة كانت معبأة أكثر ومنذ مدة، حول مواقف نضالية قائمة على قناعات. وأفضل مثال على ذلك، هو القرار الذي تم

التصويت عليه بخصوص تمديد الفلسفة انطلاقاً من قسم الثانية. لكن علينا ألا ننسى بأن هذا القرار جاء متأخراً بالنسبة إلى الآفاق المرسومة.

4.1 ـ لنوضح أمراً آخر، وهو أن مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي ليست نقابة ولا جمعية مهنية، فقد عملت منذ سنة 1975 على جمع عدد كبير من المدرسين والطلبة، فلاسفة أو غير فلاسفة، مستعدين لمساءلة المؤسسة الفلسفية وتاريخها ووظيفتها الحالية ومستعدين أيضاً للتدخل عبر إثارة أسئلة جديدة والعمل بطريقة مغايرة. وبخصوص برنامج عمل وآفاق اشتغال مجموعة الأبحاث ومشروعها التأسيسي ومواقفها الأولى، أحيلكم على النصوص المنشورة بمؤلَّف **من يخشى الفلسفة؟** (*Qui a peur de la philosophie?*) (Flammarion, 1977). وما يحدث الآن في فرنسا، هو أن مجموعات عديدة تعمل على تحويل التعليم والبحث الفلسفيين بعيداً عن التمركز وعن كل أرثوذوكسية أو تراتبية. وجميع القضايا التي عالجتها الجمعية العامة هي طبعاً القضايا المفضلة لمجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، سواء تعلق الأمر بوسائل الإعلام أو بعمليات التقييم أو بالنشر أو بالمشهد البيداغوجي بكل مكوناته أو بمشكلة المرأة داخل الفلسفة أو بقضايا أخرى لم تتم معالجتها في الجمعية العامة. وعلى الرغم من كوننا اتخذنا مواقف نضالية إزاء مشاكل فورية (لكي نواجه إصلاح هابي مثلاً، انطلاقاً من شعار هجومي جديد، مغاير لشعار الدفاع التقليدي عن القسم النهائي أو عندما أقصي عدد كبير من الفلاسفة من المدارس العليا للأساتذة)، إلا أننا نتصور عملنا دوماً كمهمة ذات نفس طويل، يروم ما يعتبره البعض بمثابة يوتوبيا خطيرة (وهو ما حصل بالنسبة إلى تمديد التعليم الفلسفي خارج الأقسام النهائية، حيث تغيرت الأمور منذ بضع سنوات، في ذهن عدد كبير من الناس).

5.1 ـ لقد تم الالتزام في الجمعية العامة بتجديد هذه التجربة، حيث اقترح المشاركون تشكيل مكاتب للمداومة في كل أكاديمية، لن تنافس التنظيمات النقابية والمهنية، بل تدعم حركية المبادرات وتقترح إشكالية وصيغاً جديدة للعمل.

6.1 ـ ذلك أن مواجهة التقليص التدريجي للمناصب خلال المباريات، ليست مبادرة من طبيعة مهنية فحسب، لأن تأثير هذه العملية يمتد إلى ما وراء مشكلة التوظيف، فعدد طلبة الفلسفة يتناقص يوماً عن يوم، مادام المستقبل المهني غامضاً، مما يؤدي إلى اليأس والإحباط ويساهم في تدني شروط البحث، إن لم نقل شروط النقاش الفلسفي خارج أمكنة التعليم. وبهذا الصدد، فإن تصريحات الوزراء التي أرادت أن تكون مطمئنة غداة انعقاد أشغال الجمعية العامة، لم ترض أحداً.

7.1 ـ سيكون لتمديد التعليم الفلسفي تأثير على مجمل النظام التربوي، بحيث لا يمكن اعتباره موقفاً تراجعيّاً. ولن نستطيع تفصيل القول في هذه المسألة هنا، لكن بإمكان أعمال مجموعة الأبحاث المذكورة (انظر **من يخشى الفلسفة؟**) أن تقدم فكرة حول الموضوع. وما قيل في الجمعية العامة وقدم كبرنامج، لا يتطابق مع الانسحاب، لأن الأمر لا يتعلق هنا سوى بمرحلة تمهيدية.

2 ـ الفلسفة وتعليمها

1.2 ـ يبدو لنا تمديد الفلسفة أمراً مستحبّاً (وفق أنماط يتعين ابتكارها وأشكال لا يتم فيها تحديد تعليم معروف وقائم في جهة أخرى) ليس فقط على مستوى الأقسام النهائية ولكن أيضاً بالجامعات وخارج أقسام الفلسفة. ويتطابق ذلك مع مطلب ملح جدّاً، صادر عن رجال العلم والقانون والأدب والأطباء والتقنيين. وقد يبدو مطلبنا لأول

وهلة غريباً ومبالغاً فيه بالمقارنة مع الأنظمة التربوية الأوروبية التي لا تتضمن تعليماً فلسفيّاً قبل الجامعة. لكننا نناضل داخل سياق فرنسي له تاريخه. وتجدر الإشارة إلى أن القضايا المثارة من طرف مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي تثير الاهتمام خارج فرنسا، بأوروبا والولايات المتحدة الأميركية (وذلك لأسباب أساسية، راجعة إلى الخصائص المشتركة بين كل المجتمعات الصناعية حاليّاً)، ففي الوقت الذي تعالت فيه الأصوات خارج فرنسا، مطالبة بمزيد من الفلسفة قبل الجامعة، فإن ما تم التفكير فيه عندنا هو على العكس من ذلك.

ونحن نعاين علامات عديدة لهذا الاهتمام ولهذا القلق، كلما حاولت قوى اجتماعية وسياسية الحد من بعض أشكال البحث (وليست الفلسفة هي الوحيدة المعنية هنا، لذلك فإننا نتابع بدقة ما يحدث خارج وحدة «المادة»). وهذه القضايا راهنة في العديد من بلدان أوروبا وأميركا وأفريقيا الشمالية وفي أكثر من بلد بأفريقيا السوداء الفرنكوفونية، فقد تشكلت بها مجموعات شبيهة بمجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، وهي تعمل بتنسيق معنا. ومن مبادئ مجموعة الأبحاث المذكورة عدم التقوقع داخل حدود مادة تخصصية والعمل على إعادة التفكير في العلاقة بين الممارسة الفلسفية وغيرها من الممارسات.

ونحن لا نقترح شيئاً لا يتضمن بلورة جديدة وأساسية في هذا الإطار بحيث لا يمكن تفعيل هذه المقترحات إلا ضمن عمل مشترك مع الباحثين والمدرسين والطلبة المنتسبين للمواد التخصصية الأخرى.

2.2 ـ يتضمن كل جواب على هذا السؤال[2] فلسفة معينة.

---

(2) هذا السؤال لغي كوك (Guy Coq) وهو كالآتي: «كيف سيكون التعليم الثانوي اليوم؟ هل نعتبره مدرسة تقترح على المراهقين حدّاً أدنى من العلاقة بالتقاليد الثقافية لمجموعته التاريخية؟»، وهو سؤال أساسي لم يعالجه أي أحد باستثناء مجموعة الأبحاث المذكورة.

وتوجد بين المناضلين من أجل تمديد التعليم الفلسفي اختلافات (différences) وخلافات (différends) فلسفية. غير أن القناعة المشتركة لدى الجميع هي أن الأسئلة المطروحة لا يمكن معالجتها إلا عندما تتحسن الشروط المادية والتقنية للتعليم وللبحث وتصبح منفتحة أكثر. ويعتبر النضال من أجل ذلك بمثابة موقف فلسفي، فنحن متفقون على ضرورة أن يتطور هذا النقاش الفلسفي الكبير الذي مازالت تعترضه العقبات من كل جانب، على عكس ما يظهر. وكلما كان العمل الفلسفي نشيطاً وحيويّاً داخل المؤسسة، كلما انعكس ذلك خارجها.

3.2 ـ ليست هناك أبداً وحدة خالصة للخطاب الفلسفي، ويرجع ذلك إلى أسباب رئيسة من دون شك، إلا أنه يصعب الانخراط في هذه المشكلة، فقد تم في فترات معينة (من تاريخ هذا المجتمع أو ذاك) فرض تمثل لهذه الوحدة النسبية للسنن والنقاش الفلسفيين، مما نتج عنه طبعاً، إقصاءات قوية. واليوم، فإن ما يسمى فلسفة، هو مكان أكثر الخطابات تنوعاً. وإليكم هذا المؤشر الذي يجب أخذه بعين الاعتبار، فأستاذ الفلسفة ليس نسخة طبق الأصل من أستاذ آخر للفلسفة، ولا يشبه أي أستاذ، ولربما بالغت بعض الشيء، لكننا لو تمكنا من سماع كل الخطابات والدروس التي تقدم باسم الفلسفة في الوقت نفسه، لأصبنا بالذهول، ليس فقط من جراء اختلاف المضامين الذي يمكن توقعه بشكل مشروع، ولكن أيضاً من جراء اختلاف السنن الأولى وعدم قابلية ترجمة اللغات والتقييمات الحاسمة (مثلاً في تحديد «الأسئلة» و«النصوص» التي لا يمكن للعمل التحضيري تجاوزها وتحديد ما كان يسمى بـ «التكوين الأساسي». وتطرح هذه العبارة مشكلة أخرى، وهذا مؤشر آخر). ومن بين مهامنا طبعاً، التفكير في هذه الخلخلة العميقة التي لم تنبثق من الخارج ولم تحدث فقط بفعل الصدفة.

3 ـ جوانب من الانتقاد وسوء الفهم

1.3 ـ يمكننا إذا أردتم الآن، مباشرة مسألة النقد. ويجب التنبيه في البداية إلى أننا لا نريد أن نضع الجمعية العامة بمنأى عن أي نقد، فالأمر على العكس من ذلك، يتعلق بفتح نقاش موسع، مع العلم أن يومين من المحادثات المرتجلة، لا يمكنهما ولا يتعين عليهما إنتاج متن قوي من المقترحات الواضحة والكافية والمذهبية أو الوثوقية. لذلك، لا يمكن أن تمنح الصلاحية لأي نقد كيفما كان نوعه. وعلى سبيل المثال، نذكر النقد الموجه إلى حركة الدفاع الذاتي (auto-défense)، فلا شيء يمنع المدرسين الواعين بمسؤوليتهم من الدفاع عن ظروف عملهم. وقد قمنا بذلك ولكننا لم نتوقف عند هذا الأمر، كما تشهد بذلك أشغال الجمعية العامة التي أحيلكم عليها. وكما تعلمون، فإن نسبة كبيرة من المشاركين في هذه الأشغال، لم تكن من الفلاسفة ولا من المدرسين. وكانت الأسئلة المثارة موسعة وتهم مكان وأشكال الممارسة الفلسفية داخل المجتمع وخارج المؤسسة ومعنى الفكر الفلسفي والوضعية العامة للتعليم حالياً. طبعاً فإن كل هذه القضايا تتجاوز الأفق المهني.

ولم يفكر أي أحد، في أي لحظة، في الرجوع إلى الشروط السابقة للممارسة الفلسفية، فالتحولات والامتدادات المقترحة كانت تخص البحث والتعليم عموماً وفي ما وراء الفلسفة، كما كانت تهم الفلسفة خارج المؤسسة.

لنتطرق الآن إلى الخاصية «المتسرعة» والمزعومة للخطاب حول وسائل الإعلام، فقد شغلت هذه الأخيرة (دورها ووظيفتها حالياً وبالتحديد، دورها داخل الثقافة وتأثيرها على التعليم) مكاناً هامّاً، ولم يكن النقاش حولها «مغلوطاً». وإذا كان المقصود بـ «متسرعة»، أن النقاش كان مرتجلاً، فهذا صحيح إلى حد ما، لكن يجب الإقرار

بأن إشكالية وسائل الإعلام قد فرضت نفسها منذ افتتاح اليوم الأول للأشغال (ضمن صيغ متمايزة وحذرة وبرنامجية (programmatique)) كما أن المساهمين بشكل فعال في مجموعة العمل حول وسائل الإعلام (وأنا أفكر هنا في دوبري (Debray) على الخصوص)، قدموا مجموعة معطيات كنتائج لعمل هائل. ولا يمكن للمرء إلا أن يرتاح من كون قضايا أساسية وغير معروفة إلى حد ما في الأوساط المدرسية والجامعية، قد نوقشت لأول مرة بنوع من الارتجال النسبي. ولهذا السبب ارتأيت أنه من الضروري إثارتها في الجلسة الأولى. والسؤال المطروح هو: هل كانت الخطابات حول هذا الموضوع «متسرعة»؟ وحتى يكون التقييم نزيها، يجب عدم الاكتفاء بالتبسيطات الفاضحة التي قام بها البعض في الأيام الموالية (وأذكر هنا بالخصوص، التقرير الحقود إن صح القول، لمجلة (*L'Express*) والملاحظات الواردة بمجلة (*Le Nouvel Observateur*))، بل يجب الرجوع إلى ما قيل فعلاً (ونشر في ما بعد)[3] وتميز بالحذر وبالتعقيد وبالإتقان إلى حد ما، بالنسبة إلى نقاش مختصر، فقد اشتغلت مجموعة التعليم ووسائل الإعلام ساعات عديدة وجمعت عدداً مهمّاً جدّاً من المشاركين، كما أن النقاشات التي سبقت المصادقة على التقرير كانت مطولة. وبقراءة النقاشات التي تمت في إطار الجمعية العامة، سيلاحظ (بالنسبة إلى من يشك في جدارتها) بأنها لا تتضمن أي نقد لوسائل الإعلام باعتبارها كذلك، فما تم انتقاده هو بعض الشروط التقنية أو السياسية لعملها الحالي وتأثيراتها العامة على الخطاب والتعليم والبحث. واتخذت كل الاحتياطات لكي لا يكون الأمر عبارة عن محاكمة لوسائل الإعلام عموماً. وعلينا قراءة التقرير

---

(3) *Etats généraux de la philosophie: 16 et 17 juin 1979* (Paris: Flammarion, 1979).

وإعادة قراءته للتأكد من ذلك. ولأن الرهانات خطيرة والاستثمارات عديدة ومتنوعة، فإنه لا يمكن مساءلة الصحافة ووسائل الإعلام الأخرى، دون إثارة ردود أفعال متشنجة.

فهناك من الناس، من يريد منع إثارة هذه الأسئلة بكل حرية ووضوح كما فعلنا. وهو ما تجلى مثلاً، من خلال سلوك مجموعة صغيرة حاولت يوم الأحد بعد الزوال، مقاطعة نقاشتنا ووضع العراقيل أمام أشغالنا بواسطة الضوضاء المستمر والصفير والصراخ الحقود الذي يغطي أو يشوش على أي تدخل، وباختصار، فقد مورست تقنية الكومندو الإرهابي المحدود العدد. وكان يترأس الجوقة كل من برنارد هنري ليفي (Bernard Henry Lévy) ود. غريزوني (D. Grisoni)، حيث اقترح عليهما المنظمون أخذ الكلمة مثل أي مشارك. وعندما شرعا في الكلام، صدرت احتجاجات من القاعة بسبب عمليات التخريب والعرقلة المسعورة. وقد اقترب شخصان أو ثلاثة أشخاص من المنصة، حيث يوجد الميكروفون، وتسببوا في تدافع سريع وخفيف (وأنا أزن كلماتي هنا). وللإشارة، فإن المنظمين الذين استدعوا برنارد هنري ليفي، عملوا كل ما في وسعهم لكي يتدخل بكل حرية، وذلك ما حدث فعلاً، وستنشر مداخلته في ما بعد. وما كان عليَّ أن أتوقف عند هذا الحدث العارض والبين، لو لم يبلغني أنه خلال حوار بين فيليب سولرز (Philippe Sollers) وبرنارد هنري ليفي، أعلن هذا الأخير بأنه «أشبع ضرباً» خلال أشغال الجمعية العامة. وهكذا، وكما جاء على لسانه، فقد «أشبع ضربا!»، وكنا نأمل بأن يعمل هذا المدافع البارز عن حقوق الإنسان على وزن وضبط معاني هذه العبارة التي استعملها أيضاً خلال ظهوره على شاشة التلفزة (ضمن حوار مع ج. ـ ل. سيرفان شرايبر (J. - L. Servan Schreiber). إن ما صدر عن برنارد هنري ليفي هو أخطر

تشهير يمكن تصوره، فخلال هذا التدافع السريع والطفيف، وأنا أؤكد على ذلك، لم يتلق أي شخص أي ضربة من شخص آخر، كل ما هنالك، أن أفراداً قاموا بجلبة وتحلقوا حول الميكروفون وجرَّ بعضهم بعضاً من القميص، ويمكن أن يشهد أكثر من ألف شخص على ذلك.

ولأنني أعلم مثل الجميع، بأن برنارد هنري ليفي لا يهمه التمييز بين الخطأ والصواب (رغم أنه يحمل شارة الحقيقة والقانون والأخلاق)، فإنني كنت سأترك جانباً هذه الإشارات وسياقها البئيس والتافه، غير مهتم بهذا التشهير الحقير، لو لم يمس الزور والبهتان بكرامة جميع الحاضرين بالجمعية العامة، وأقول الجميع وليس فقط الأساتذة المساعدين، الذين لا يهتم هنري ليفي بمشاكلهم الصغيرة. ويشكل هذا التزوير الذي نشرته وسائل الإعلام العمومية (تلفزة، دوريات) عدواناً خطيراً وشنيعاً، ولا يجب السكوت عليه، رغم أن مثل هذه المماحكات لا تعجبنا. وإذا كان المدافعون عن حقوق الإنسان مستعدين بهذا الشكل للتشهير والتزوير، فيجب علينا أن نكون قلقين جداً على مآلها. وأغلق القوسين هنا.

2.3 ـ هنا بالضبط[4]، يجب على التحليل المتأني والمتعدد والمتجه صوب وجهات مختلفة، أن يفسر كيف أن مثل هذا النقد للكليانية لم يعرض بالتلفزة وبشكل معين إلا في لحظة معينة من

(4) جواب على تدخل أوليفيي مونجان (Olivier Mongin) الذي جاء فيه: «يجب أن نذهب بعيداً وأن نتساءل عما إذا كانت التلفزة تشوه العمل الفلسفي فعلا وبالضرورة. ويتعين أن نتساءل عن دور الفلسفة الجديدة بالنسبة إلى نقد الكليانية، وهل يمر هذا النقد عبر التلفزة لأن خطابه يلائمها، في حين أن خطاب لوفور (Lefort) أو كاستورياديس (Castoriadis) غير ملائم لها. وفي جميع الأحوال فإننا سنجد أنفسنا منفيين وسينتفي معنا العمل الثقافي، إذا ما اعتبرناه غير قابل للتبليغ خارج إطار من يعرف القراءة».

تاريخ هذا البلد، علماً بأن صياغة هذا النقد قد تمت منذ مدة في جهات أخرى وأعلنت ودققت ومكنت العديدين من تقديم مبررات لمواقف غير ملتبسة. ولا أعتقد أن سبب ذلك راجع إلى صعوبة الخطاب فقط، بل إلى مجموعة من التقييمات الجانبية التي ترافق مضموناً معيناً (مثلاً، لا يمكن تلخيص ما تدعونه بالكليانية). لكن يجب ألا يكون عملاً مرتجلاً في هذا المجال الخاضع مسبقاً للتنميط وللتلاعب، لأننا في حاجة إلى أعمال دقيقة ومتميزة وغير خاضعة للابتزاز.

وأنا أتساءل عما إذا لم يكن شكل الحوار المفيد والمنير من جانب، سببا في سقوطنا ضحية للتبسيطات. وبدل القيام بتحليل يصعب إنجازه في ظل هذه الشروط، سأكتفي بإبراز موقف واضح، مع الإحالة على النصوص المنشورة. وأعتقد بأنه لا يوجد أي أحد بالجمعية العامة ولا بمجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، انتقد وسائل الإعلام عموماً باعتبارها كذلك. وكما قلت قبل قليل، فإن النقد يتعلق باستعمال هذه الأداة أو تلك ضمن وسائل الإعلام بفرنسا حالياً. ومن جهتي، فقد عبرت بكل وضوح عن تحفظي من كل رد فعل سلبي إزاء وسائل الإعلام، وأضيف ما يلي: لا توجد لدينا وسائل إعلام كافية، فهي تعاني من أحادية الرؤية والتمركز والهيمنة والنمطية العنيفة والمستعقلة (arraisonnée). وباختصار، فإننا نجد من أبرز أعراضها الأوليغارشية، فلماذا لا نجد سوى عدد قليل من الفاعلين بالضبط؟ ذلك هو السؤال الذي يمكن الانطلاق منه.

الملحق الثاني: ألقاب وعناوين
(من أجل المعهد الدولي للفلسفة) (1982)[1]

الفلسفة

بتبريرنا لعناوين هذه المؤسسة الجديدة، بدءاً بالاسم الذي اقترحناه لها، فإننا سنسعى إلى تحديد الألقاب التي ستمنحها، فلماذا الفلسفة؟ ولماذا الفلسفة الآن؟ ولماذا سيكون هذا المعهد الجديد معهداً للفلسفة؟

طبعاً، نحن لا نقترح هنا صيغة جديدة ولا إصلاحاً للفلسفة بفرنسا، لأنها تتعرف على أنماط وجودها وشروطها المؤسساتية، داخل الجامعات وبالأقسام النهائية بالثانويات وبمعهد فرنسا (الكوليج دو فرانس) وبالمركز الوطني للبحث العلمي (CNRS)، كما توجد أيضاً جمعيات فلسفية بباريس وضواحيها.

(1) أرى من المفيد لتوضيح كلامي، نقل فصل من التقرير حول المعهد الدولي للفلسفة والذي يحمل عنوان «ألقاب وعناوين». وأذكر هنا، بأن هذا الفصل، وعلى عكس نص «انطلاقة» (الموجود ضمن هذا الملحق)، يشكل جزءاً من التقرير الموقع من طرف كل أعضاء اللجنة التي كلفت رسمياً بتنسيق أعمالها.

ونحن نرى بأنه من الضروري إضافة مؤسسة أخرى مهيكلة بشكل مغاير، لا تنافس ولا تهدد العدد (dispositifs) القائمة بل تدعمها. إننا نفكر بالأحرى في مورد جديد وفي قوة اقتراحية أو تحفيزية وفي مكان مفتوح وملائم للتجارب على مستوى التبادلات الفلسفية للبحث والتعليم وعلى مستوى النقاشات التي يساهم فيها ممثلو كل المؤسسات القائمة، فبإمكان جميع المؤسسات الفلسفية بالبلد أن تكون ممثلة في هذا المعهد وفق كيفيات سنحددها في ما بعد، وأن تتحمل مسؤولياتها وتنافس الأعمال القائمة في جهات أخرى. وفضلاً عن ذلك، فإننا نحجم هنا عن محاكمة السياسات السابقة كيفما كان وقعها، على الرغم من أن البعض منها يعتبر سلبيّاً بالنسبة إلينا. ونحن لن نقوم بإدانة الرجال والنساء الذين كانوا ممثلين لهذه السياسات، فقولنا هنا تأكيدي في المقام الأول. وكيفما كان الحال، فإن مثل هذا التقييم النقدي الذي ليس له مكان هنا، قد تم في موضع آخر، وهو يستدعي تحليلات موسعة ومتداخلة، تتعلق بماهية ووجهة الفلسفة وبعدد هائل من التحديدات ومن التحديدات المتعددة الجوانب (surdéterminées)، على المستويات الاجتماعية والسياسية. ويجب أن يشكل هذا الأمر أحد مجالات الدراسة بالمعهد الجديد (مثلاً، ما هو المنتظر من الفلسفة والمؤسسات بفرنسا في القرن العشرين وتحديداً منذ الحرب العالمية الثانية؟)، غير أن هذه الدراسات تعتبر بعيدة المنال وغير مناسبة في الظروف الحالية، وسنكتفي ببعض الأوليات (axiomes)، عند حديثنا عن المستقبل، فنحن نعاين اليوم وفي كل الجهات، ما يمكن أن نسميه يقظة فلسفية أو عودة إلى الفلسفة. ولا تقتضي هذه التعابير أي تقييم تبسيطي، فهي تهدف بشكل تقريبي، إلى إقرار ظاهرة جديدة وقوية ومتفردة، تتجاوز الحدود الأكاديمية وكل الأمكنة التقليدية المخصصة للتبادل وللبحث الفلسفيين (والمقصود بها في فرنسا، الحقول المقلصة

تدريجياً خلال العقود بالجامعة والمركز الوطني للبحث العلمي ومنشوراتهما المتخصصة أو بالفضاء المهدد للأقسام النهائية). ولا تعتبر هذه العودة إلى الفلسفة كارتكاس، على الرغم من كون بعض جوانبها تؤدي إلى مثل هذا الوضع، فمن الممكن أن يؤدي إخضاع الإكراهات المفسرة لهذه الأشكال الارتكاسية ولقيمة الارتكاس، إلى تحليلات معقدة وحذرة. وسنقتصر هنا أيضاً على بعض المؤشرات، ويتعين على المعهد الجديد معالجة هذه الإشكاليات المتعددة. من جهة أخرى، فإن هذه العودة إلى الفلسفة ليست على أي حال وبكل بساطة «عودة المكبوت»، على الرغم من كون الفلسفة مطالبة بالانفلات من قمع ترجع مقاطعه وأنماطه المختلفة إلى مفهوم تقني - سياسي للتربية، حيث اعتقد بأنه من الممكن حصراً امتداد التكوين الفلسفي (والإنسانيات بشكل عام)، باعتباره نقديّاً وسلبيّاً جدّاً وغير منتج بشكل كبير. ونذكر هنا، بشكل مجرد، بالتيمة التي تم تحليلها من طرف أولئك الذين ناضلوا خلال السنين الأخيرة ضد خنق الفلسفة.

إن العودة التي نتحدث عنها، لا تتضمن بالضرورة محو أو إزالة ما قيل أو تم التفكير فيه من منظورات متنوعة، بخصوص نهاية الميتافيزيق، فهي على العكس، تعلن في أشكالها الأكثر أصالة وصرامة، عن علاقة جديدة بالفلسفة باعتبارها كذلك وعن فلسفة تدرك حدودها بشكل مغاير، فالفلسفة لم تمت وليست مهددة بزوال تام وبسيط، مثلما أنها لا تتحكم في حقل موسوعي للمعارف، انطلاقاً من موقع مهيمن. ولا ننسى بأن كل ما قيل أو تم التفكير فيه بخصوص الفلسفة، خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، يندرج في إطار ما يشكل، بنوع من المفارقة، زوجاً يصعب جمعه. وهو الزوج هيمنة/ موت الفلسفة.

ومما لا ريب فيه، أن نظام هذه البدائل، هو الذي ينتقل وينتهي عمله وينتهي معه مفهوم الجامعة الذي يقتضيه باستمرار. ذلك أن النموذج المهيمن للجامعة بالغرب، منذ جامعة برلين وبدايات المجتمع الصناعي، قام على أسس فلسفية، تمنح الفلسفة سلطة قانونية، مطلقة (مثل الأنطولوجيا الأساسية أو محكمة العقل الخالص المشرعة للحقل النظري والعملي برمته)، دون أن يكون لها مبدئياً أي سلطة فعلية أو أي إمكانية للتدخل خارج الحرم الجامعي (انظر بهذا الخصوص مؤلَّف كَنْت (Kant) الرائع **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*)، وخطابات فلاسفة آخرين حول مصير الجامعة). هكذا، فإن اقتراح خلق معهد للفلسفة، لم يكن الهدف من ورائه فقط هو تأكيد الانتماء الكامل لهذه المؤسسة ولما حددناه بشكل مسبق كوجهة أو كماهية فلسفيتين لهذا المعهد. إن الهدف هو من جهة تعيين مكان للفكر حيث يتم بسط سؤال الفلسفة حول معنى أو وجهة ما هو فلسفي وحول أصوله ومستقبله وشرطه. ولا يعني «الفكر» هنا، سوى اهتمام بالفلسفة ومن أجلها، لكنه ليس اهتماماً فلسفيّاً في كليته. وهو من جهة أخرى، يروم تأكيد الفلسفة وتحديد ما يمكنها أن تصبح عليه وما يجب عليها أن تفعله حالياً في مجتمعنا، أمام الأشكال الجديدة للمعرفة عموماً وللتقنية والثقافة والفنون واللغات والسياسية والحق والدين والطب والقوة والاستراتيجية العسكريتين والإعلام البوليسي. . . إلخ، فمهمة المعهد تتلخص في كونها تجربة التفكير في موضع الفلسفة وفي كونها عملاً فلسفيّاً. وهي مهمة كلاسيكية، تسعى إلى الانتشار في ظل شروط متميزة (وهل توجد فلسفة لم تبدأ بالحديث عن تحديد ماهية ووجهة الفلسفة؟) وسنتحدث في ما بعد، عن الأمر نفسه بالنسبة إلى قيم البحث والعلم وتداخل العلوم والفن.

ولا تعني ممارسة أبحاث جديدة والانخراط في حركات متعددة

المرجعيات وفي فضاءات علمية متداخلة، أننا نقيم داخل مفهوم مطمئن لـ «العلمية» (scientificité) ولـ «البحث العلمي»، فما هي المعاني التاريخية لهذه المفاهيم؟ إن هذا السؤال يندرج ضمن برنامج المعهد في أشكاله المتنوعة.

وتتخذ «اليقظة الفلسفية» اليوم تنويعات متميزة في كل المجتمعات الغربية وفي كل مناطق العالم المنفتحة على التطور العلمي والتكنولوجي. وتقدم بعض بلدان أفريقيا الفرنكوفونية بهذا الصدد نموذجاً مثيراً بشكل خاص، فقد أدت مطالب الأجيال الجديدة والوضعية التاريخية ببعض هذه البلدان، إلى تمديد التعليم الفلسفي بالثانوي، قبل القسم النهائي، معتمدة في ذلك على المطالب المصاغة في فرنسا ذاتها (من طرف مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي (GREPH))، حيث لم تجد بعد آذانا صاغية. ومما لا شك فيه أن هناك أكثر من ظرفية تجعلنا نتساءل حول مدى تمثيل هذا الحدث لوحدة أساسية داخل العصر. وإذا ما كانت الأسباب المحددة لهذا الوضع ولهذا التلاؤم، متنافرة بل ومتناقضة، فإن اللجوء إلى الفلسفة سيعتبر معقداً ودالا في الوقت نفسه. وكمؤشر على ذلك، نذكر بإيجاز ببعض الأسباب. وسنكتفي بتقديم أعراض لا جدال حولها، تسمح على الأقل بتحديد المطالب والمنتظرات، دون إقحام المشروع في تأويل مسبق للظاهرة.

1 ـ لقد استدعت الخطابات المهيمنة سابقاً، حول «نهاية الفلسفة» أو «مجاوزة الميتافيزيق»، علاقة جديدة بالتقليد الفلسفي الغربي برمته، كجواب أو كرد فعل. ولم يتم رفض هذا التقليد كموروث متجاوز، كما لم يعتبر طبيعياً وغير قابل للهدم. وقد عملت الخطابات حول حدود ما هو فلسفي، على تحديد نماذج للقراءة، لا تشبه رغم كل المظاهر، تلك التي وجهت الخطابات والأبحاث

الفلسفية منذ ربع قرن. وفي فرنسا، أكثر من أي جهة أخرى (وهو ما سنؤكد عليه في ما بعد)، كان هذا التحول عميقاً، على الرغم من أن المؤسسات الفلسفية باعتبارها كذلك، لم تتلاءم معه. وقد نتج عن عدم التلاؤم هذا، كون المطلب الفلسفي خارج المؤسسة أصبح أكثر إلحاحاً، كما أن تنوع أشكاله أصبح بمثابة ظاهرة مثيرة للاهتمام.

2 ـ تتخذ عودة الفلسفة في الغالب، شكل تصور جديد للمشاكل الأخلاقية والقانونية. ويرجع ذلك بالخصوص إلى الذاكرة وإلى استباق الكارثة العالمية وإلى التنبؤ بتدمير الإنسانية لذاتها وإلى ظواهر الكليانية والتعذيب الجسدي والنفسي وانسحاب بعض الضمانات الفلسفية والأيديولوجية وإلى السلطات التقنية ـ العلمية (خصوصاً في مجال الحياة، مثل زرع الأعضاء والتلاعب بالجينات) وإلى إعادة النظر من طرف الفلسفة والتحليل النفسي، في الأوليات (axiomes) التقليدية للأخلاق وللحق (قيمة الذات والوعي والأنا المسؤولة والحرية... إلخ) وباختصار، فقد حدثت في المجالات الثلاثة التي حدد موقعها بالرجوع إلى نموذج جامعي (مازال قائماً، رغم أنه موروث عن القرن التاسع عشر الألماني) خارج كلية الفلسفة التقليدية بالمعنى الواسع للكلمة[2]، والمقصود بها مجالات اللاهوت والحقوق والطب، حدثت هزات تستدعي الرجوع من جديد وبشكل مغاير إلى الفلسفة.

فقد برزت إشكالية جديدة للحق (في إطار ما ندعوه مثلاً بـ «حقوق الإنسان») ولتجربة المرض أو الصحة وللعلاقات بين ما هو سياسي وما هو ديني... إلخ، استدعت في كل مكان تفاهماً آخر

---

(2) Immanuel Kant, *Le conflit des facultés*, traduction par J. Gibelin (Paris: Vrin, 1973).

مع ما هو فلسفي باعتباره كذلك. ولا يمكن لهذا الأخير، في ضوء ذلك، أن يختفي ولا أن يؤدي دور الحكم الذي كان يمنح له أو ينزع منه في السابق، دون اقتراح أي بدائل أخرى.

3 ـ لقد أدى التراجع الكبير في الوقت الراهن، لبعض الأرثوذوكسيات الماركسية، بالديمقراطيات الغربية إلى الانخراط في حركتين متناقضتين ظاهرياً وإن كانتا تتخذان شكل اندفاعة فلسفية وهما:

أ ـ الرجوع ببساطة إلى بعض الأوليات الفلسفية التي سبق لهذه الأرثوذوكسيات أن اعتبرتها متجاوزة ومقصية وعملت بالتالي على إسكاتها بشكل استفزازي.

ب ـ اعتبار انسحاب الماركسية وشروطها السياسية كظاهرة دالة، لكن دون تسجيلها كعقد ميت أو كصفحة تم طيها داخل يومية القضايا الفلسفية، لأن هذا الانسحاب يستدعي بلورة جديدة وصارمة للميراث الماركسي وانفتاحاً كبيراً على إشكاليات حديثة، غالباً ما احتمى ماركس (Marx) وراءها.

ومن الممكن، بل ومن اللازم أن يأخذ هذا الفحص الجديد وهذا النقاش الجديد مع الماركسية وبداخلها أشكالاً أصيلة بفرنسا حالياً.

4 ـ هناك مفارقة أخرى تتمثل في الانبثاق القوي والبدهي للحركات الدينية في العالم وللقوة السياسية التي تمثلها. وعلى ما يبدو، فإن هناك سببين متناقضين ظاهرياً، يتنافسان ويتشاركان داخل الوقع الفلسفي نفسه، فمن جهة، يتوافق هذا الانبثاق مع اهتمام متجدد بالتيمات الأخلاقية والميتافيزيقية أو الثيولوجية التي لم تكن منفصلة في الغرب عن تاريخ الأديان. ومن جهة أخرى، وكإجابة أو

كرد فعل، يستدعي هذا الانبثاق اللجوء إلى «الأنوار» وإلى أشكال حديثة للعقلانية متولدة عن الفلسفة التي تقاوم النزعة الصوفية أو التي تدعي أنها كذلك وأيضاً النزعات الظلامية. ومن خلال أقصى التبسيطات التي يدفعنا إليها نمط وإيقاع الاعتبارات الحالية، فإننا نرى بأن «مسألة العقل» هي التي تتشكل هنا وتتخذ صبغة استعجالية جديدة. ومهما بلغ حجم التناقضات الحاصلة بين الوضعيتين اللتين عرضناهما، فإن ما سيتم تعبئته، هو الاهتمام الجديد بالفلسفة.

5 ـ وأخيراً، فإن الأبحاث التقنية ـ العلمية تقوم حالياً بتحديد علاقة جديدة بما هو فلسفي، بحيث لم يعد هذا الأخير يختزل فقط في الأشكال الكلاسيكية المألوفة، وذلك للأسباب الآتية:

أ ـ هناك تعايش وتواصل مباشر بين الموسوعة وكلية المعرفة والفلسفة.

ب ـ هناك تبعية مناطق المعرفة (عن حق) للأنطولوجيا العامة أو لهيئة متعالية.

ج ـ وهناك المطالب (المتأخرة) باستقلالية كل حقل علمي يسعى إلى تأسيس ذاته وإلى التشكل، عبر إقصاء كل هيئة فلسفية.

د ـ إن التجارب المقترنة بـ «الأزمة» تتخذ شكلاً فلسفيّاً على الدوام، سواء تعلق الأمر بأزمة «الأسس» أو بالقلق المتعلق بالغايات الأخلاقية والسياسية للعلم وللتقنية (الاستعمال العسكري أو البوليسي للسلطات التقنية ـ العلمية (techo-scientifiques) والتلاعبات بالجينات ودور المعلوميات ووسائل الاتصال عن بعد، وأيضاً المشاكل الجديدة المتعلقة بالحق والطب أو الدين)[3].

---

(3) الإحالة هنا على الشعب «غير الفلسفية» بالجامعة، انظر المصدر نفسه.

وهذه الأشكال المنمطة ليست متجاوزة بالضرورة وبالمستوى نفسه، فهناك ممارسة فلسفية جديدة وعلاقات جديدة بما هو فلسفي، تبحث عن نفسها داخل وفي حدود كل هذه المعارف.

وكبديل عن فكرة «إما كل الفلسفة وأو لا شيء»، وهيمنة ما هو فلسفي على ما ليس فلسفياً، أو الاستقلالية تجاه موضوعة فلسفية، تتوالى اليوم وبشكل متحيز (tendanciellement)، تعددية التبادلات الممتدة والأصلية بفعل خاصيتها المحلية وتخليها عن اللجوء الكلاسيكي إلى الفلسفي (كلجوء جذري أو أصولي (fondamentaliste)، أنطولوجي أو متعالٍ وشمولي دوماً).

فمن جهة، تخترق أسئلة من طبيعة فلسفية، فضاءات مجهولة من قبل ومقصية أو مهمشة. ونذكر بشكل عشوائي هنا، الممارسة والنظرية والحركة التحليل ـ نفسية والمعطيات الجديدة للاستراتيجية العسكرية وللقانون الدولي الذي يعالج الفضاء والإعلام والسكنى ووسائل الاتصال والشروط التكنولوجية الجديدة للعلاقة بالمرض وبالموت وبالتعذيب والاكتشاف النظري للغات والكتابات والنحو والخطاب وتحول الدعامات والأشكال الفنية وبالتالي المؤسسات والتصنيفات الفنية ومفهوم «الفنون الجميلة» وما هو استدلالي أو غير استدلالي... إلخ.

ومن جهة أخرى، وبشكل تبادلي، تلزم هذه التدخلات الجديدة، الفيلسوف بإعادة النظر في نمط معين من السلطة (الأصولية والمتعالية أو الأنطولوجية) المتلائمة أحياناً مع برانية (extériorité) معينة (وبالتالي مع لاكفاءة نسبية)، بالنظر إلى هذا الحقل المعرفي أو ذاك، فهي تجبره على تغيير أسلوبه وإيقاعه، وأحياناً لغته، دون التخلي عن الفلسفة ودون الاعتقاد بصلاحيتها تماماً. ويبدو أن الفيلسوف مطالب اليوم، في الوقت نفسه الذي يتساءل فيه عن معنى

الفلسفة ووجهتها وعما يتأكد تحت هذا الاسم، بتغيير أنماط مساءلته لمواجهة التحديات والمنتظرات القادمة من أمكنة مجهولة والمؤسسات الفلسفية المقصيّة في الغالب، من طرف الإشكاليات التي تعترف بها وتشرعنها مع ذلك.

إن الخصائص المميزة لهذه «التشكيلات» الفلسفية الجديدة، تتمثل في الحرية والحركية والابتكار والتنوع بل وحتى التشتت. ونقصد بالتشكلات، «الموضوعات» الفلسفية الجديدة وعملية تشكلها وأيضاً «التشكيلات الاجتماعية» (مجموعة الفلاسفة، المجموعات المؤسساتية، بنيات البحث والتعليم) المتطابقة معها. ومن الصعب تبئيرها ضمن ما كان يشكل من قبل «نسقاً» أو نموذجاً جامعيّاً، لأنها تتطلب مؤسسات بسيطة، قابلة للتأثر ومتحركة قدر الإمكان.

وسنتعرف على نتائج ذلك في ما بعد. وما رسمناه بشكل عام، يمكن أن يعطي الانطباع بأن الأمر يتعلق بمجرد «ظرفية» عالمية، أو بصيغة أخرى، بظرفية أو بوحدة عرضية، فما هي الوجهة الأساسية والمشتركة لهذه الأوجه التي يبدو أنها تؤدي إلى الفلسفة، أو على الأقل تتقاطع في مكان فلسفي، رغم تناقضاتها؟ ونحن لا نريد تحديد هذه الوحدة المزعومة هنا، ولا اقتراح تأويل فلسفي مسبق أو ميتا ـ فلسفي لها. وسنعمل كل ما في وسعنا للامتناع عن ذلك، فلماذا نجازف عمداً بتبنّي خطاب ماقبل فلسفي، إمبيريقي وحر؟ إننا نقوم بذلك لأسباب عديدة، ترجع جميعها إلى نوعية النص المقترح هنا وإلى المهمة الموكولة لنا. ويبدو من المفيد إبراز هذه الأسباب باختصار.

1 ـ نعتقد بأن الإجماع سيكون أسهل بخصوص ضبط هذه العلامات والأعراض، لكن الأمر يختلف بالضرورة بالنسبة إلى تأويلها، فكل علامة تعرض نفسها كخطاب وكتأويل فلسفي سابق

لكلية الحقل العالمي. ومن الممكن، في ظل وضعية محددة (لتكن هي وضعية فرنسا) إقامة مؤسسة على هذا الإجماع الأول. لكننا لا نريد ربط المشروع بتأويل سابق ولا باشتغال فلسفي صادر عنا جميعاً أو عن أحدنا، فتلك هي مسؤوليتنا، ونحن حريصون على تحملها بكل صرامة ممكنة، علما بأن التحييد (neutralisation) المطلق لكل تأويل سابق سيكون عبثيّاً وفي غير المتناول، لأنه سيجعل هذا الخطاب غير مسؤول. وما سيساعدنا على مواجهة هذه الصعوبة يتلخص في فرضية أو سؤال. وبالفعل، فإن تعليقنا لكل تأويل فلسفي سابق، لمدة طويلة، لا يجعلنا فقط خاضعين للحياد والتحفظ اللذين تتطلبهما المهمة الموكولة إلينا، بل يجعلنا أيضاً نفترض (وهو ما يقوم به كل واحد منا) بأنه ليس باستطاعة أي خطاب محدد حالياً، وفق النماذج أو المعايير الأكاديمية والمؤسساتية للتقليد، القيام بمثل هذا التأويل، سواء كان خطابا علمياً (محليّاً) أو خطاباً فلسفيّاً (أنطولوجيا أساسية أو فلسفة متعالية). وهذه فرضية، وهي أكثر من مجرد سؤال.

وإذا ما تمكنّا من الاعتراف لهذا المعهد بهوية أو بوحدة، فإن السؤال أو الأسئلة المثارة حوله ستتعلق بالحدود النظرية والمؤسساتية التي تمت في إطارها محاولة امتلاك هذا التأويل.

فهذا الأخير يخترق ويتجاوز كل الخطابات والموضوعات التي تدعي الهيمنة عليه، دون أن يقصيها. وكمثال على ذلك، نذكر الفلسفة (بكل أشكالها، وخصوصاً فلسفة اللغة وفلسفة التاريخ والهرمونيتيقا وفلسفة الدين) والعلوم الإنسانية (السوسيولوجيا بكل أشكالها، بما فيها سوسيولوجيا المعرفة، والتاريخ بما فيه تاريخ العلوم والتقنيات، والعلوم السياسية أو الاقتصاد السياسي والتحليل النفسي. . . إلخ) وعلوم الطبيعة، على افتراض أن هذا التمييز الأخير

مازال يقاوم كل تحليل. وبصيغة أخرى، لا يجب على ميثاق هذا المعهد إقصاء هذه المعطيات، فالفكر الذي يتحدى وحدة العصر، هذا إذا ما قلنا بمفاهيم الوحدة والتحدي والعصر، لم يعد علمياً ولا فلسفياً، بالمعنى المحدد لهذه الكلمات. وفي الحقيقة، فإن كلمة «فكر» هي التي تشير إلى هذا اللاتحديد وإلى هذا الانفتاح على السياق المذكور، فللكلمة أهميتها ولكنها ليست شيئاً آخر، فهي ليست فلسفة بل هي ما يسائل هذه الأخيرة.

2 ـ سيشكل هذا «الفكر» بالضبط أفق ومهمة ووجهة هذا المعهد ومغامرته أيضاً. وهي مغامرة لأنها تخص المستقبل، كما قلنا، ولأن الأمر يتعلق بمجازفة، سواء على مستوى التأملات الطموحة في أكثر المواضيع شساعة، أو على مستوى التدخلات التجريبية في مجالات لم تكتشف من قبل. وسيجد الموقف التأملي والتجريبي الحرفي مكان تعايشهما. ولن يكون هذا المعهد منشأة ولا مؤسسة جامدة يتم من خلالها الإحاطة بمجالات تحددها برامج معروفة بجرأتها وإتقانها وإنتاجيتها، بل سيكون بالأحرى مكاناً لإثارة البحث والحث عليه وللاكتشاف التأملي أو التجريبي وللمقترحات والتحفيزات نحو وجهات جديدة.

وهذه التيمات التي تحدثنا عنها والمتعلقة بالموضعة اليقظة لما هو فلسفي، معروفة وتعالج (بشكل مباشر أو غير مباشر، لكن بشكل منفصل دوماً) من طرف المجموعات المتخصصة داخل هذه المؤسسة أو تلك. ومن المؤكد أن المعهد غير مطالب بتعويض هذا النشاط أو منافسته، فبالأحرى الاعتراف على مؤهلاته. وفي جميع الأحوال، فهو لا يستطيع القيام بذلك.

بالمقابل، فإن بإمكانه أن يوفق وأن يساهم في التقاء إشكالية معزولة لا تلتقي غالباً، وذلك وفق الأسلوب الذي حددناه قبل قليل

(عبر الإثارة الدقيقة والاكتشاف التأملي أو التجريبي والتواصل الممتد. . . إلخ).

ويستدعي المعهد في أقوى لحظات وجوده وأكثرها إثارة، نقاشات أساسية بين مفكرين مشهورين من مختلف المشارب والبلدان، حول رهانات حاسمة سبق أن تحدثنا عنها.

ويمكننا في هذا الإطار أن نقول بكل حياد إن هذه الفرصة الممنوحة لفرنسا فريدة من نوعها، فوضعية بلدنا متميزة اليوم ويمكننا أن نقتصر بهذا الخصوص، على ما هو معروف. وعموماً فخلال الخمس والعشرين سنة الأخيرة، تميز العديد من الباحثين الفرنسيين (فلاسفة، علماء، فنانين)، بأصالة كبيرة معترف بها بكل سهولة في الخارج، وذلك باعتمادهم طرقاً وأساليب، تشكل بالضبط ما سيكون عليه المعهد الدولي للفلسفة، رغم عدم توفرهم على وسائل هذه الأخيرة. وبالفعل فقد حصل وعي عميق بالخارج، بكون فرنسا هي البلد الذي تجاوز فيه العديد من المثقفين، من تكوينات مختلفة، الحدود النظرية ـ المؤسساتية أو المناطق الأكاديمية القائمة. وسنحجم هنا عن تسمية الأشخاص، لكن من الواضح مثلاً أن أشهر الفلاسفة الفرنسيين المعروفين بالخارج هم أولئك الذين اشتغلوا على هامش البرامج والمعايير الجامعية، حيث انفتحت الفلسفة بفضلهم على العلوم والآداب والتحليل النفسي والفنون التشكيلية. . . إلخ.

وقد قاموا بذلك في ظل شروط صعبة، زاد من صعوبتها سلوك النظام المؤسساتي الفرنسي وسياسته التقليدية، وهو ما استوعبته البلدان الأجنبية المستقبلة لهم.

وهذه وضعية غريبة وأيضاً فرصة يتعين اغتنامها، إذ يوجد حالياً داخل منطقة هامشية أو بين مؤسساتية (entre-institutionnel)، فضاء

لم يسبق لأي ثقافة وطنية أن ابتكرته. وإذا ما رجعنا إلى المعايير القائمة بحصر المعنى (stricto sensu)، فإن هذا الفضاء ليس فلسفيّاً خالصاً ولا علميّاً خالصاً ولا فنيّاً خالصاً.

والحال، أن غنى وتميز هذا الربع من القرن، أدى في الغالب إلى صراعات وإلى إقصاءات مذهبية أو وثوقية وإلى تشكل «زوايا» بزبنائها(*)، وإلى استغلال اختلافات صغيرة تثير سخرية المهتمين الأجانب بالوحدة العامة للمشهد الفرنسي. ويتطلب تاريخ وسوسيولوجيا هذه الظواهر، دراسة معمقة يمكن للمعهد القيام بها أو متابعتها.

لكن المهم أيضاً، هو الإقرار حالياً بوجود تهدئة بعد تلك الحرب التي اندلعت وتفاقمت حدتها بفعل بنيات السلطة المؤسساتية، سواء بالجامعة أو بوسائل الاتصال والنشر. وتسمح بعض العلامات بالاعتقاد أن النزاعات من دون لقاء ولا نقاش، يمكنها أن تترك المكان لنقاشات مباشرة وأكثر تسامحاً. ومن الممكن أن يشكل المعهد في ظل هذه الشروط، احد الأمكنة الرئيسية للقاء وللعمل وللمناقشة، دون أن يعني ذلك السهولة والانتقائية أو الوحدة المذهبية المسكونية (oecuménisme). وباعتباره كذلك، فإنه من المنطقي أن يثير الاهتمام بشكل كبير. ذلك أن قيمة وعدد المفكرين الذين سيجلبهم، سيجعلان منه مكاناً لتبادلات مكثفة وخزاناً للابتكار الفعال. ويعتبر إنشاء هذا المعهد لوحده حدثاً، وليس فقط حدثاً بارزاً بشكل عام. ونحن على يقين بأنه سيلقى الترحيب بفرنسا وخارجها، بحجم المنتظرات التي خلقها، ولدينا أكثر من علامة تؤكد ذلك

(*) فضلنا ترجمة لفظة chapelle: كنيسة صغيرة، معبد - بزاوية، لتضمنها في سياق هذه الجملة، فكرة «الشيخ والمريد».

حالياً. وبالإمكان أيضاً انتظار مقترحات غنية ومحفزات من أجل مستقبل التعليم بفرنسا «في اللحظة التي تستعد فيها الحكومة لتمديد دراسة الفلسفة في التعليم الثانوي» (جان بيار شيفنمان (Jean-Pierre Chevènement) «تكليف بمهمة»).

هكذا تتموقع المهمة التي كلفنا بها، في أفق تطوير هذا التعليم بالثانوي وبالعالي وبالأقسام والشعب المتخصصة وبغيرها. وإذا ما كان التعليم الفلسفي سيمتد ليبلغ حجم أي مادة أساسية أخرى، وهذا ما نتمناه، وإذا ما كان هذا الامتداد سيحوله ويغنيه، فإنه من الممكن في ضوء ذلك، أن يلعب المعهد دوراً هامّاً. وهذا لا يعني أنه سيمركز أو سيجمع كل الأبحاث التي أجريت لهذا الغرض.

فمن جهة، ستكون كل أنشطته، بشكل تلقائي وطبيعي، عبارة عن انفتاحات وفرضيات ومقترحات من أجل تعليم فلسفي جديد، صارم ما أمكن، سواء على مستوى مقتضياته التقليدية أو على مستوى ابتكاراته.

ومن جهة أخرى، سينظم مباشرة بعد إنشائه، أبحاثا وتجارب منظمة في هذا الاتجاه، وهذه مهمة حاسمة سنوضحها في ما بعد. وبهذا المقتضى، سيهيئ مجموعة من المقترحات الجديدة والواضحة (إجراءات بيداغوجية، برامج، مناهج، مضامين وأيضاً تحرير للأمكنة لشق طرق أخرى ومن أجل ممارسات أكثر إبداعية. . . إلخ)، بغرض تمديد التعليم الفلسفي قبل النهائي وخارج شعب الفلسفة بالجامعة. طبعاً، سيشارك في هذا العمل ـ الاقتراحي والتحفيزي ـ كل الراغبين في المشاركة بالتعليمين الثانوي والعالي وبالمركز الوطني للبحث العلمي (CNRS) وبغيره من المؤسسات. وسنعمل أخيراً على تحقيق الرغبة المعبر عنها في الجمعية العامة للفلسفة، مستفيدين من أعمالها المنشورة وأيضاً من أعمال مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي. وهذه مجرد إمكانية ومثال.

تداخل العلوم ومسألة التخوم

ما الداعي إلى الجمع بين العنوان الفرعي «تداخل العلوم» وعنوان «الفلسفة»، إلى جانب كل من «العلوم و«الفنون»؟

إن بعض الأفكار السابقة قد مهدت من دون شك لجوابنا. ويتعين علينا الآن توضيح جوانب مفهوم يعتبر ضرورياً بالنسبة إلى الهندسة النظرية ـ المؤسساتية للمعرفة، رغم عدم توفره على المشروعية النظرية داخل حقل موضوعية محددة.

فالأمر يتعلق هنا بما يحدث وبما يمكن أو يجب أن يحدث داخل مجالات الكفاءات المشروعة، عندما يتم تجاوز الحدود أو نقلها. وبتحويلنا لعبارة إينشتاين[4] (Einstein)، سنعرف «تداخل العلوم» بكونه كل موضوعة وكل كفاءة ونشاط بحثي (سنعبر عنه في مابعد بالإنجازية) لا تعترف لها خريطة المؤسسات، في مرحلة معينة بشعب قارة ومؤهلة (habilités) ومأهولة (habitables). ويمكن أن تبدو مناطق عدم الاستقرار هذه، متوحشة وغير مأهولة بالنسبة إلى تمثل اجتماعي معين للبحث المنظم. وفي الواقع، فهي أمكنة تداولات واسعة وتكوين مواضيع جديدة أو بالأحرى شبكات موضوعاتية جديدة بامتياز. وتسمح هذه المسالك التي سيتم شقها بالربط بين طرق مؤسساتية ذات حركة مرخص لها وبين إشارات مشفرة ذات صبيب مبرمج (منتج أو معيد للإنتاج). ومن الممكن أن يكون شق هذه المسالك الجديدة قد بدأ أو سيتم الشروع فيه لاحقاً، كما يمكن التحضير له أو تركه رهين الصدفة، مادام لا يتعلق فقط

(4) ذكره بروديل (Braudel) وسنعزله هنا عن سياقه، حيث سنستعمله بشكل مغاير لمقتضياته الظاهرة التي جاء فيها أن الله هو الضامن لتداخل العلوم، مثلما هو الشأن بالنسبة إلى الإله الجوهر (Dieu Substance) لدى سبينوزا (Spinoza).

بمبادرة الذات («الحرة» أو «المكونة» وفق برامج التربية)، بل يدخل في علاقة معقدة مع تكنولوجيا الإعلام والتواصل الجديدة. وفي الحالتين معاً، سنتحدث عن تداخل المعارف أو «تداخل العلوم»، لأن الأمر يتعلق بانبثاق موضوعات جديدة داخل مسالك مائلة أو ممتدة تسمح لمجالات منفصلة بالتواصل في ما بينها.

إن هذا الامتياز الممنوح لهذه التداخلات، هو ما سيميز مسار المعهد، من خلال عمليات الاكتشاف والتجريب والتجديد والابتكار والاقتراح والانطلاق والرهان داخل فضاءات معروفة أو معترف بها بالكاد، وخصوصاً النقل بكل ما تحمله هذه الكلمة من معاني. وسنستخلص في ما بعد، النتائج المترتبة عن وضع وتنظيم وشكل وإيقاع أنشطة المعهد، فالأمر يتعلق في جانب كبير منه، بالقيام بأبحاث وصياغة إشكاليات وكفايات جديدة، ستضطر للهجرة وللانتقال إلى مؤسسة استقبال أخرى موجودة أو يتعين خلقها، ما أن يعترف بضرورتها وبوحدتها المستقرة، فالمطلوب إذن هو ابتكار أفضل الشروط والإيقاعات بالنسبة إلى هذه التداخلات والتنقلات. ونحن على علم بالصعوبات التي تواجهها مؤسسة للبحث واثقة من نفسها داخل مجال كفاءتها ومشروعيتها وإنتاجيتها، عندما تستقبل بحفاوة تيمات أو موضوعات قد تخلخل أو تتجاوز برنامجها العام. وهذه الصعوبات متنوعة على مستوى مصدرها وتجلياتها، فهي تخضع لجاذبية منتظمة تستدعي دراسة منظمة، في إطار الحركية النظرية ـ المؤسساتية الواسعة التي يتعين قبولها اليوم.

وستحظى هذه الدراسة بالأفضلية داخل المعهد الذي سيكون مطالباً بدوره بالتساؤل مباشرة أو بشكل غير مباشر، حول شروط إمكانياته الخاصة. ولن تكون هذه المساءلة مجرد سوسيولوجيا تأملية للمعرفة وإن كانت كذلك! مما يؤكد على ضرورة ربط الفلسفة

بالمعنى الذي حددناه من قبل، بهذه الأقسام المتداخلة والمتعددة والنشيطة وذلك لدواعٍ كثيرة.

الإنجازية

ومرة أخرى، فإن المعارف التي يتعين أن نتعرف بداخلها على مسالك جديدة في السياق الذي حددناه، لا تنحصر ضمن ما ندعوه عادة بـ «العلوم» (رياضيات، منطق، علوم طبيعية، علوم إنسانية أو اجتماعية)، فهي تمتد لتشمل كل الكفايات في جميع الميادين. وهكذا، فإن المعهد مطالب بفعل التداخل والانتقال، بالانفتاح على التجارب الفنية وعلى كل صيغها («نظرية وتطبيق» الأدب والفنون التشكيلية والموسيقى والمسرح والسينما وكل التقنيات السمعية البصرية).

وتعتبر هذه الإمكانيات بديهية، وهي منتظمة إمبيريقيّاً في العديد من الجامعات، كما هو الشأن في الولايات المتحدة الأميركية، فالأمر يتعلق بمنح هذه الأبحاث طابعاً رسميّاً وإغنائها وتنظيمها وبفسح في المجال في ظل بعض الشروط، ليس فقط أمام الأعمال النظرية حول الفنون والتقنيات من كل نوع، بل أيضاً أمام الأبحاث المسماة «إبداعية».

هناك إذن تلاحم بين التخني (Téknnè) «التقنية» والبويزيس (الشعرية (Poièsis))، وكما قلنا من قبل، فإن الكفايات التي نستدعيها لن تكون نظرية فقط، بل ستحدد أيضاً الإتقان (savoir-faire) والجودة (savoir-produire)، وبالتالي وكما هو مألوف بالنسبة إلى الكفاءة (compétence)، القدرة على الإنجاز (performance).

ويجب علينا التشديد على هذه النقطة، لأنها تحدد أحد الرهانات الأكثر أصالة بالنسبة إلى المعهد، ونقصد بذلك، المجازفة

الكبيرة وصعوبة الحساب. ولا يعني التأكيد على الإنجاز طبعاً، تثمين الخاصية «الإنجازية» كما يقال، للتقنيات أو للعمليات المبرمجة ذات المردودية، فقد بينا على العكس من ذلك، كيف أن المعهد مطالب بالتخلص من الصيغ الحسابية المهيمنة دون أن يعني ذلك وسمه باللاإنتاجية (improductivité)، وعليه أن يأخذ بعين الاعتبار إيقاعات أخرى وبنيات كيفية متنافرة وظواهر احتمالية أو خاضعة للصدفة، تنفلت من الحساب المؤسساتي الكلاسيكي. ونشير بأنه من الممكن أن يصبح هذا الأمر موضوعاً مفضلاً داخل المعهد، بكل تأثيراته على المعرفة (كفاءة وإنجازاً) وعبر التحولات التكنولوجية القائمة، خصوصاً تلك المتعلقة بالتوثيق (archivation) والتخزين (stockage) وإيصال المعلومات والمعلوماتية والتواصل عن بعد وبنوك المعطيات وإشكالية «الذكاء الاصطناعي»(5).

ومن مهام المعهد، «التكوين على البحث» وبالتالي فهو مطالب بتطوير الكفاية التقنية من أجل النفاذ إلى هذا الاستعمال الأداتي (instrumentalisation) الجديد للمعرفة وبتأمل جديد من طبيعة «فلسفية» أصيلة، حول هذا الشرط التكنولوجي الجديد للمعرفة وللتواصل وحول دور «وسائل الإعلام» وحول سياسة العلم والمسؤوليات الجديدة الناتجة عن ذلك.

ونقترح بأن يكون هناك اعتراف بالإمكانية وبالمطلب «الإنجازيين»، كسمات أساسية للمعهد. وهذه السمات لم تكن أبداً قائمة باعتبارها كذلك داخل أي مؤسسة للبحث والتعليم، وذلك لأسباب بنيوية فلسفية وسياسية.

---

(5) بخصوص هذه النقطة الأخيرة، يمكن لقضايا ولبرامج المعهد أن تتقاطع مع برامج مركز دراسات الأنساق والتكنولوجيات المتقدمة (CESTA)، فمنذ تأسيسه، انخرط المعهد في نقاشات من هذا القبيل وتوقع تبادلات في الموضوع مع المركز المذكور.

ومما لا شك فيه، أن كل لغة فلسفية أو نظرية عموماً تبرز في الظاهر، ومن خلال معايير «تقريرية» (constatives) أو وصفية (descriptives)، قوى «إنجازية» (performatives) تم تجاهلها عموماً أو بالأحرى نكرانها، وفي جميع الأحوال، حرمانها من كل مشروعية داخل مؤسسات «المعرفة».

هكذا، أقصيت كل إمكانية مشروعة لجعل فعل خطابي، حدثاً مثيراً لحدث آخر، وهو ما لا يساير الإمكانية المألوفة، المعمول بها منذ زمان، والمتمثلة في الاستدلال على الأحداث والأفعال بالكلمات.

إن الأمر يتعلق للتذكير، بأفعال اللغة التي تعتبر بنيتها ذاتها وفي ظل سياقات معينة، سببا مباشراً لبعض الأحداث. ولا يسمح المقام هنا بمعالجة الإشكالية الحالية للملفوظات الإنجازية و«للتداولية» (pragmatique) عموماً، فهي تمدد حقلها وتتعقد بسرعة متزايدة. ويغطي البعد الإنجازي، بصيغ فارقية، كتلة ضخمة من الملفوظات النمطية. ولن نحتفظ من هذا المعطى الذي يهم أيضاً الفلسفة واللسانيات والمنطق والأدب والفنون والخطاب السياسي، سوى بتأثيره المؤسساتي، لأن بإمكانه وحده أن يشكل حقلاً موسّعاً ومتمايزاً للبحث بالنسبة إلى المعهد وتحولاً بنيويّاً في تاريخ عدد (dispositifs) المعرفة ومشروعيتها.

ولأول مرة، ستتحمل مؤسسة بصراحة، مسؤولية البعد اللغوي الذي ظل إلى حد الآن مقصيّاً ومرفوضاً. ويمكن لتأثير هذه التحولات أن يكون كبيراً، إذا ما أردنا متابعة كل نتائج هذا المبدأ، كما أن إنشاء مثل هذا الفضاء المؤسساتي سيكون «إنجازاً» تدشينيّاً غير مسبوق، مع كل المخاطر التي تحملها «ضربة» (coup) من هذا النوع. لكن، كيفما كانت هذه المخاطر، فإن هذا الحدث سيحمل دلالة «فلسفية»، حيث سيؤدي إلى إعادة النظر في كل المبرهنات

(théorèmes) والمبادئ التراتبية التي تأسست عليها أجهزة البحث والتعليم، سواء تعلق الأمر بأفعال اللغة في علاقتها بتكنولوجيا التواصل أو بالتخني (tekhnè) عموماً أو بالعلاقة بين النظرية والتطبيق والفلسفة والعلم والفنون.

وفضلاً عن النتائج البعيدة المدى، فإن هذا التدشين سيسمح على الفور، بقيام المعهد بكل وضوح، ومن ضمن المهام التي حددها لنفسه، بتفضيل بعض الإنجازات خصوصاً في المجالات الفنية (الاستدلالية أو غير الاستدلالية) التي تتوافر على قيمة الاكتشاف التجريبي وعلى التقاطع الذي أشرنا إليه من قبل، فكل تجربة من هذه التجارب، تتضمن رهاناً «فلسفياً» قد يؤدي إلى إثارة موضوع جديد.

في ما وراء تداخل التخصصات

يجب أن نوضح هنا، بأن هذا التقاطع الممتد للمعارف، لا يقتصر على ما ندعوه بـ «تداخل التخصصات» كتشارك مبرمج بين ممثلين عن العلوم التي تدرس موضوعاً مشتركاً، تم التعرف على جوانبه بواسطة مناهج مختلفة ومقاربات متكاملة. إن تداخل التخصصات المفهوم بهذا الشكل والضروري داخل حدوده ذاتها، لا يؤسس إشكالية غير مسبوقة ولا يبتكر موضوعات جديدة، فهو لا يدعي تغيير البنيات والحدود المعترف بها، لحقول البحث وللبروتوكولات والمقاربات المتعلقة بها. بالمقابل، فإن التداخلات التي نرى أنه من الضروري إثارتها ومضاعفتها، ستسعى إلى تحرير إشكاليات وأحداث اللغة التي عملت المواد التخصصية القائمة على منعها أو تهميشها أحياناً، بسبب قوتها ذاتها وبسبب مشروعيتها ونجاعتها.

وبالنسبة إلى المعهد، فإن الأمر لا يتعلق بتعبئة عدة كفايات حول تيمة سبق اكتشافها، بل بإبراز تيمات وأنماط جديدة للبحث وللتعليم. وسيكون من الضروري، أكثر من أي وقت مضى، استدعاء معارف تم تأكيدها بفعل تقاطع «مواد تخصصية» قائمة. وسينجز هذا الأمر، من أجل خلق وحدات جديدة للبحث، تقترح في ما بعد على هيئات أخرى بالبلد أو في باقي دول العالم، كنظام وكصيغة نظرية- مؤسساتية قارة.

ويعتبر رسم التقاطع بمثابة ميثاق للمعهد، بحيث سيوحي بخصوصيته في توجيه الأعمال وتحديد المسؤوليات واختبار المشاريع وتقييم النتائج. وبشكل عام، فإن شق الطرق بشكل ممتد، سيأخذ صيغتين، تتقاطعان بدورهما.

1 - تخوم «خارجية»

يمكن لمثل هذا التقدم أن يبرز مكاناً أو تيمة لم يسبق لأي مادة أن تعرفت عليهما أو عالجتهما. ولا يعني ذلك، أن هذه الموضعة الجديدة في غير متناول البحث القائم والمشروع من حيث المبدأ، بل يمكن الاعتراض على هذا الأمر، بالتأكيد على أن التقدم العادي لأي مادة يتمثل في اكتشاف وتحليل موضوعات وخصائص جديدة، داخل حقل محدد للموضوعية. وكل مساهمة علمية، من أبسط البحوث إلى أكثرها طموحاً، تخضع مبدئيّاً لهذا المعيار وهو ما ندعوه بـ «البحث».

يجب علينا إذن توضيح نوعية شق الطريق الممتد الذي تم تفضيله على غيره، فبإمكان بعض عمليات شق الطريق (وهذا معيار كمي دقيق في اعتقادنا)، أن تقبل مبدئياً من طرف هذه المؤسسة أو تلك، وبالتالي تصبح من دون مستقبل نظراً إلى غياب الدعم الكافي. هكذا تهمش الأعمال الأصيلة وتسجن داخل فضاء ضيق أو داخل

إطار مختلف. ولا يعتبر عدم كفاية الدعم أمراً غير ذي قيمة أو وليد الصدفة، فهو يحيل على دواعي وعلى مصالح وبنيات سياسية ـ مؤسساتية تستدعي المساءلة في كل مرة يتم فيها الحديث عنها، داخل حركتها ذاتها. ويتعين علينا أن نتساءل في كل لحظة: لماذا لم تتمكن هذه الأبحاث أو تلك من التطور؟ ما هي العوائق التي تواجهها؟ ومن الذي يضعها وكيف؟ ولماذا؟ ولأي غرض؟

ومن الممكن أن يلعب المعهد، إلى حد ما، دور الكاشف على المستوى النظري ـ المؤسساتي. وإذا ما أرجعنا هذه المساءلة إلى حدودها الخاصة، فإنها ستضاعف من الأسئلة المشابهة وستسمح بمعالجتها بناء على ذلك. ويستحيل تحديد ووضع لائحة قبلية ومعقلنة لهذه الإقصاءات والإبعادات وأشكال المنع والتهميش (المتكتمة أو العنيفة)، فمن حيث التعريف، ستكون الأمثلة التي يمكن تقديمها بهذا الخصوص، متجاوزة في جزء منها. وستظهر عمليات «فتح الأقفال» (déverrouillages) خلال عمل نريد إبراز ملامحه، كما ستقترح بهذا الخصوص، نماذج مختلفة لتأويل عام أو لتدخل خاص.

ولا يمكننا في هذا المقام، سوى التعرف على شكلها المجرد وعلى معياريتها الأكثر انفتاحاً. وسيؤدي هذا النوع من التخوم، إلى تحليل من طبيعة فلسفية كما أن خلق تواصل بين العديد من مستويات المعرفة على نمط غير مقتصر على تداخل التخصصات، سيطرح تساؤلات عامة في كل مرة. وفي هذه الحالة، لن يتخذ اللجوء إلى الفلسفة شكله الفلسفي والتراتبي كتحكيم لهيئة أنطولوجية أو متعالية تشرع لقضايا ممكنة. وما هو مبحوث عنه الآن، هو أسلوب فلسفي مغاير وعلاقة أخرى للغة الفلسفية بالخطابات الأخرى (كعلاقة أفقية ومن دون تراتبية ودون إعادة تمركز جذري أو أساسي وبلا معمارية ولا شمولية إلزامية)، فهل سيظل هذا الأسلوب فلسفياً

مع ذلك؟ هل ستجتاز الفلسفة امتحان هذه المعارف الجديدة وهذه الهندسة الجديدة للحدود؟ ذلك هو اختبار وسؤال المعهد نفسه.

2 ـ تخوم «داخلية»

يمكن لنوع آخر من العمل المتاخم، ان يحدد مهمة المعهد، بحيث سيتم إبراز مسألة الحدود، داخل مادة واحدة هذه المرة وداخل عدة نظرية ـ مؤسساتية منظمة مسبقاً. وهي اللحظة التي تواجه فيها معرفة وضعية معينة في حقلها المستقل، صعوبات وحدوداً لا يمكن لمنهجها الأكسيومي ولا لصيرورتها الخاصة، إثارتها، فبشكل عام، يقوم علم أو تقنية (tekhnè) بمساءلة فرضياتهما الخاصة وتحويلها وتغيير شكل وإطار إشكاليتهما وثنيها داخل تصورات أخرى. وهذه اللحظة النموذجية والعادية بالنسبة إلى كل بحث، ليست بالضرورة لحظة «أزمة أبستيمولوجية» أو «بحث في الأسس»، فبإمكان نماذج اللحظة المسماة «نقدية» أن تتحول، ورغم أنها تتخذ صبغة فلسفية، إلا أن بإمكانها خلخلة الثقة الفلسفية التي تأسست عليها، فلهذه الثقة الفلسفية تاريخ وقد اتخذت أشكالاً عديدة بحيث لا يمكن للفيلسوف تفادي مساءلتها من كل جوانبها، بدءاً بالمساءلة الكلاسيكية حول ماهية الميتافيزيق، مروراً بمساءلة حدود ووجهة الفلسفة والبحث والتعليم الفلسفيين وانتهاء بأسئلة غير مسبوقة، منبثقة من حدود المعارف والسلطات والعدد التقنية الجديدة التي لم يسبق للفلسفة اختراقها.

ولا يمكننا هنا، اقتراح نماذج لبلورة هذه الأسئلة، فبالأحرى إيجاد أجوبة نمطية لها. ونشير فقط إلى ضرورة منحها ـ وبسرعة ـ مكاناً وفرصة على قدر حجمها. هكذا، ستجد كل الإشكاليات والمقترحات المتعلقة بها (وهي غير محدودة العدد) استقبالاً متميزاً داخل المعهد الجديد. ولا يعني هذا أن كل الخطوات من هذا القبيل

هي التي ستشكل برامج المعهد، فهذا أمر يتجاوز حدود مثل هذه المؤسسة وأبعادها، ولربما كل مؤسسة بشكل عام، ففكرة التشبع لا تكتسي أي أهمية هنا، ومن الممكن إنجاز برنامج حول ما سيشكل كل تعاقد برنامجي (contrat programmatique). لنقل باختصار، إن قاعدة المعهد تتمثل في إعطاء الأولوية لهذه الإشكاليات المتاخمة، وقبل ذلك للإشكاليات المتعلقة بحدود ما هو فلسفي باعتباره كذلك. وستعطى الأولوية أيضاً لبعض أساليب المقاربة، مثل اكتشاف الحدود والتدخل المتفرد أو الغريب وبطبيعة الحال، فإن ما هو غريب ومتاخم أو خاضع للصدفة، لم يتم تثمينه، غير أنه من الممكن إدراجه ضمن مشاريع البحث بالمعهد، إلى جانب عناصر أخرى ذات أهمية.

وتؤدي الخطاطة المقترحة من طرفنا إلى مساءلة وربما تحويل العلاقة بين الفلسفة والمعارف القائمة داخل نموذج المؤسسة الجامعية المهيمن بالغرب منذ بداية العصر الصناعي، أي مساءلة البنية الأنطولوجية ـ الموسوعية العمودية التي تروم تجميد كل حدود المعرفة المرخص لها، فمن المفترض أن الفلسفة هي التي تنظم وتتحكم في فضاء المعرفة وفي كل مناطق الموسوعة. لكن هذا المبدأ التراتبي سيخضع للقلب حينما يتعلق الأمر بالسلطة، فشعبة الفلسفة (أو «كلية الفلسفة») التي تحدث عنها كَنْت في مؤلَّفه **صراع الكليات**[6] (*Le conflit des facultés*)) تخضع للمواد التخصصية الممثلة لسلطة الدولة[7].

إنها قادرة كلية وغير قادرة! ذلك هو مصير الفلسفة داخل نظام

(6) والمقصود بها مجموع المواد التخصصية الخاضعة لمادة العلم العقلي الخالص: رياضيات خالصة، فلسفة خالصة، ميتافزيق الطبيعة والأخلاق.

(7) وهي الثيولوجيا والطب والحقوق، في تلك الفترة، غير أن تحديثها يظل ممكناً.

يخضع كل اللغات الجامعية ذات الملفوظات النظرية (مثلما يخضع الجامعة برمتها) إلى ممثلي سلطة الدولة، خصوصاً في ما يتعلق بالأحكام غير «التقريرية».

لقد كانت الفلسفة هي كل شيء ولا شيء (ولهذا السبب وللمنطق نفسه، اعترض شيلنغ (Schelling) على فكرة «شعبة» الفلسفة مادامت هذه الأخيرة توجد في كل مكان، وبالتالي لا توجد في أي مكان، أي ليس لها وجود بمكان محدد).

ومنذ تلك الفترة، ظلت التأملات بخصوص موت أو بقاء الفلسفة محافظة على علاقة أساسية مع الإسقاط المؤسساتي. وقد عبر هذا الأنموذج الكَنْتي (paradigme kantien) بقوة، من خلال تلوينات عديدة، عن منطق العلاقة بين الدولة والفلسفة والمعارف غير الفلسفية.

هكذا، سيؤدي مفهوم الجامعة (universitas)، بشكل مباشر أو غير مباشر، إلى هذه المفارقات التي مازالت راهنة والمتمثلة في تناظر الهيمنة الفلسفية إلى حد ما، مع عزلها بل ومع محاصرة التعليم والبحث الفلسفيين من طرف المجتمع المدني أو من طرف جهاز الدولة. ويمكننا الاقتصار على ما حدث بفرنسا، كمثال دال وخاضع للمنطق نفسه، حيث يعتبر قسم الفلسفة («ملكة المواد» و«تتويج الدراسات»)، كمكان مسيج تسجن فيه الفلسفة وتحرم من المعاملة والكرامة المعترف بهما للمواد الأخرى (ونحيل بهذا الخصوص على أعمال مجموع الأبحاث حول التعليم الفلسفي (GREPH)). ومن الممكن إعادة النظر في الفضاء التراتبي وفي كل الحدود النظرية ـ المؤسساتية المهيكلة له، ومن خلال تحويل وتمديد التعليم الفلسفي (قبل القسم النهائي بالثانوي وخارج وحدات التدريس والبحث الفلسفية). وإذا ما أصبح توسيع تعليم الفلسفة، وفقا

لالتزامات رئيس الجمهورية، واقعاً سياسيّاً، فإن إنشاء المعهد الدولي للفلسفة سيسير في الاتجاه نفسه.

وعلى أي حال، فإن اقتصاد مشروعنا يفترض هذا الأمر، فهو يضع هندسة جديدة ويعوض ما نسميه بنوع من السهولة الوحدة العمودية (univerticalité) (كوحدة جذرية للمؤسسة وكهيمنة أنطو - موسوعية وكنزعة مركزية وكتماهٍ قصي وكتراتب)، بتعددية العلاقات الممتدة والأفقية والمتنوعة. وتسمح العديد من العلامات بالإقرار بأن الوقت قد حان لتحقيق ذلك.

البعد الجماعي والدولي للمعهد(*)

ما الداعي إلى تأسيس معهد وتحديداً معهد دولي؟ إذا ما كنا قد لجأنا إلى الاسم التاريخي للمعهد (كوليج)، فذلك لكي نأخذ المقدمات التي حاولنا تبريرها بعين الاعتبار، فهذه المؤسسة الجديدة لا يجب عليها أن تكون مدرسة ولا جامعة. ولن تكون فقط مركزاً للأبحاث بالمعنى التقليدي للعبارة. وبذلك سيكون عمل المعهد مستقلاّ وليبراليّاً، على مستوى التوظيف والتسيير الإداري وفي علاقته بالدولة والوطني والجهات. وسنعمل في ما بعد، على مضاعفة الاقتراحات الرامية إلى ضمان هذه الخاصية الجماعية. لنقل حتى نظل في حدود العموميات، إن سلطة الوصاية مطالبة بأن تشجع هذه الاستقلالية وإمكانية المبادرات غير الممركزة واللجوء - وفق بعض الشروط - إلى الموارد خاصة والتعاقد مع هيئات محلية ودولية، بدل عرقلتها.

وهناك خصائص جماعية أخرى، تتمثل في الأسلوب الحر والتعددي المميز للعلاقة بين أعضاء المؤسسة وضرورة إقصاء كل

(*) يلعب دريدا هنا على معنيين للفظة collégial وهما مجمع ومعهد.

تراتبية قارة وكل ظاهرة «مدرسية» وكل سلطة أو تعصب مذهبي والتجديد السريع للأعضاء النشيطين بالمعهد وسهولة التحرك بين هذا الأخير ومؤسسات البحث والتعليم الأخرى (ثانويات، جامعات، المركز الوطني للبحث العلمي (CNRS)، معهد فرنسا، معهد الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية (EHESS)، مؤسسات أجنبية. . . إلخ)، والتشارك الواسع والحيوي بين الأعضاء النشيطين بالمعهد وباقي الأعضاء.

ومما لا شك فيه، أن هذه البنية الجماعية، ستيسر استقبال الطلبة والباحثين والفنانين الأجانب. ذلك أن البعد الدولي للمعهد، يجب أن يبرز كميزة من بين مميزاته الأساسية. ويعتبر القانون الأساسي بهذا الخصوص واضحاً، لأن الأمر يتعلق بأصالة وقوة إشعاع هذه المؤسسة الفريدة من نوعها في فرنسا ولربما بالعالم. وعلينا أن نعترف بأنه إلى حد الساعة، لم توفر فرنسا لنفسها وسائل تعاون دولي على نطاق واسع، خصوصاً بالفضاءات التي رسمناها. وهذا أمر هام بالنسبة إلى الباحثين الأجانب والفرنسيين الذين يتم استقبالهم في دول أخرى وخصوصاً في الولايات المتحدة الأميركية.

فالبنيات الجامعية تجعل الخطوات الممهدة لاستقبال باحث أو فنان أجنبي في ظروف جيدة، متعبة وصعبة ومحبطة في الغالب. ونحن لا نتحدث هنا عن قيم الضيافة الثقافية التي تحترمها فرنسا مبدئياً، عندما يتعلق الأمر بهذا الكاتب الكبير أو ذاك (علما بأن تاريخ المهاجرين الذين لم نعرف كيف نبقيهم إلى جوارنا، مأسوف عليه). وفي ما وراء الضيافة الفردية، يبدو لنا من المستعجل والحيوي جعل إمكانيات جديدة وغنية وبارزة ومثيرة منفتحة على التبادلات الدولية وعلى التعاون العفوي مع مؤسسات أجنبية. ويجب أن يحصل ذلك في جميع الاتجاهات، مع إعطاء الأولوية للتبادلات مع البلدان

الأفريقية والشرقية والأميركية اللاتينية، وبشكل عام، مع البلدان السائرة في طريق النمو. ويرجى أن يتم تجريب أشكال جديدة للتعاون، تهم بالأساس مجالي التكوين والبحث. كما يتعين تفادي جعل المعهد، مؤسسة جديدة ذات نزعة مركزية أوروبية (européo-centrique)، دون إهمال العلاقات مع الولايات المتحدة ومع بلدان أوروبا الشرقية والغربية.

أ ـ من اللازم السماح للمثقفين الفرنسيين المعروفين بأعمالهم والذين يستقبلون بحفاوة بالخارج، القيام بمبادرة مماثلة.

ب ـ من الأكثر إفادة أن يقيم الطلبة والباحثون الفرنسيون علاقات دائمة مع الأجانب المقيمين بفرنسا منذ مدة طويلة، لعرض أبحاثهم وأيضاً لمتابعة أنشطتهم الخلاقة بعين المكان.

ج ـ من المأمول أن يصبح المعهد مكان تبادلات دولية (لسانية، ثقافية، علمية وفنية)، ملائمة لخصوصيته، بحيث لا تنحصر في التواصل الثنائي. ويتعين أن تصبح إشكالية اللغات الوطنية في المداخلات العلمية (أخذاً بعين الاعتبار للمعطيات الجديدة لتكنولوجيا الإعلام)، تيمة هامة وقارة بالنسبة إلى المساهمين في سير المعهد[8].

د ـ ويجب أن يسمح هذا الانفتاح الدولي، داخل حقل فلسفي تقليدي على الخصوص، بمضاعفة المبادرات الأصلية التي أصبحت ضرورتها التاريخية أكثر إلحاحاً مما مضى. ونحن نعلم بأن «العالم الفلسفي» ـ على افتراض أنه يتوافر على وحدة ـ ليس موزعاً فقط بين «المدارس» و«المذاهب»، ففي ما وراء المضامين والمواقف الفلسفية

(8) نذكر بأن معهد فرنسا، سمي عند إنشائه، معهد اللغات الثلاث (لدراسة اللاتينية واليونانية والعبرية).

وفي استقلال عنها، ينقسم هذا «العالم» إلى مناطق ذات حدود لسانية ـ وطنية، يعتبر اجتيازها أصعب من اجتياز الحدود السياسية.

وأحياناً ما تبدو هذه الاختلافات التقليدية على مستوى «الأسلوب» و«البلاغة» و«الإجراء» أخطر من الخلافات المذهبية. ورغم أنها لا تختزل في اللغة وفي التقليد الوطني، إلا أنها تظل منتمية إليهما بقوة.

إن هذه المساحات الفلسفية التي يندر التنقل عبرها، هي بمثابة تحد تاريخي (وفلسفي) للفلسفة. وسواء اعتبرنا الأمر لغزاً أو فضيحة، فإن هناك ظاهرة يتعين دراستها وإلا اختزلت بشكل منظم وبتكاليف أخرى. وستكون هذه المسألة إحدى أصعب المهام وأكثرها ضرورة بالنسبة إلى المعهد الذي يمكنه أن يلعب بهذا الخصوص دوراً لا يعوض. وللأسباب التي سبق ذكرها فإن العديد من الفلاسفة الفرنسيين والأجانب، ينتظرون الكثير من هذا المشروع الشاسع ويعتقدون أن بإمكان فرنسا اليوم، أن تمنحه أفضل الفرص.

الملحق الثالث: منطلقات
(من أجل المعهد الدولي للفلسفة) (1982)[1]

فهرس هذا الملحق

---

(1) [نشر نص «الانطلاقة» في مجلة **المعهد الدولي للفلسفة** (*Collège international de philosophie: Science, Interscience, Art*)، وقد شكل جزءاً من التقرير الذي قدم بتاريخ 30 أيلول/ سبتمبر 1982 إلى السيد جان بيار شيفنمان (Jean- Pierre Chevènement) وزير الدولة ووزير البحث والصناعة، من طرف فرانسوا شاتليه (François Châtelet)، جاك دريدا (Jacques Derrida)، جان بيار فاي (Jean -Pierre Faye) ودومينيك لوكور (Dominique Lecourt). وأعيد نشر النص في الكتاب الذي هيَّأه المعهد في خريف 1983، تحت عنوان «مقتطفات تقرير من أجل المعهد الدولي للفلسفة»، كما صدر جزئياً بمجلة (*Tel*) (*Temps, économie littérature*) العدد الثامن بتاريخ 25 تشرين الثاني/ نوفمبر 1982.

وشكل شاتليه ودريدا وفاي ولوكور في حينه «بعثة الحكومة الفرنسية» المكلفة بدراسة إمكانية تأسيس معهد دولي للفلسفة. وحسب البعض، فإن فكرة هذه المؤسسة تم التحضير لها خلال نضالات وأعمال مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي ونقاشات الجمعية العامة للفلسفة (ويمكن الرجوع إلى هذا الموضوع ضمن هذا الكتاب). وكانت هذه النضالات قائمة ضد محاولات حكومات فترة السبعينات، تقليص بل وإقصاء تعليم الفلسفة بالقسم النهائي. ومباشرة بعد انتخاب فرانسوا ميتيران (François Mitterrand) رئيساً للجمهورية الفرنسية، كلف شاتليه ودريدا وفاي ولوكور بمهمة رسمية من طرف جان بيار شفينمان. هكذا، وبتاريخ 18 أيار/مايو 1982، وجَّه دريدا باسم البعثة التي كُلف بتنسيق أعمالها، رسالةً مفتوحة إلى عدد كبير من الباحثين والمدرسين في كل أرجاء العالم، داعياً إياهم إلى بلورة =

= مقترحات ومشاريع بهذا الخصوص (لمعرفة الانتشار الواسع لهذه الرسالة/ المذكرة، انظر مثلاً مجلة (*La Quinzaine littéraire*)، العدد 374 (1-15 تموز/ يوليو 1982)، وأيضاً مجلة (*Substance*)، العدد 35 (1982) الولايات المتحدة). وبعد مرور أربعة أشهر على ذلك، وأيضاً بعد فترة من المشاورات المكثفية وتحليل سبعمئة وخمسين (750) إجابة على الرسالة المذكورة، أنهت البعثة تقريرها الذي أوصى بإنشاء المعهد على شكل مؤسسة مستقلة للتعليم والبحث. وقد رسم الجزء الأول من التقرير، الخطوط العريضة للتوصيات، والمتمثلة في تعريف المعهد وتحديد مبادئه المنظمة وقانونه الأساسي. وتلت هذا الجزء أربعة «مشاريع» فردية مصاغة وموقعة من طرف كل واحد من أعضاء البعثة الأربعة. ويشكل نص «انطلاقة» مساهمة دريدا.

وقد تأسس المعهد رسمياً بتاريخ 10 تشرين الأول/ أكتوبر 1983 بباريس، 1، شارع ديكارت. وانتخب جاك دريدا أول مدير له. وسيليه على إدارة المعهد كل من ج.ف. ليوتار (J. F. Lyotard) وم. أبنسور (M. Abensour) وأ. إسكوباس (E. Escoubas) ولاكو ـ لابارت (Ph. Lacoue-Labarthe) وم. دوغي (M. Deguy). وظهر نص «الانطلاقة» لأول مرة بالإنجليزية تحت عنوان «Sendoffs»، ترجمة ت. بيبر (T. Pepper) من مركز الدراسات الفرنسية في: *Yale French Studies,* no. 77: «Reading the Archive, on Texts and Institutions,» New Haven, University, 1990].

تنبيه

- I -

تطمح المقترحات المقدمة في هذا الفصل إلى أن تكون واضحة. لكنه ليس وضوح النسق ولا وضوح مذهب فلسفي ولا حتى وضوح برنامج بالمعنى التقني والمؤسساتي الذي نمنحه لهذه الكلمة في تقريرنا.

فما ندعوه نسقاً فلسفيّاً يشكل نوعاً من الوضوح والانسجام المستمر وشكلاً من الترتيب الأنطولوجي الذي برز في التاريخ، بل يمكن القول إنه مرتبط بماهية تاريخ الفلسفة. ومعلوم أن النسق ارتبط دوماً بالفلسفة وبخطاباتها وبمؤسساتها التربوية على شكل مذهب. والحال، أن كل خطاب منطقي ومنظم أو منتظم داخليّاً، لا يأخذ بالضرورة شكل النسق (ولربما قطع مع هذا الشكل بمجرد توجهه نحو الآخر).

وما أن يجعل المعهد من الفكرة أو المشروع النسقي (عموماً) أحد موضوعاته وأحد المشاكل التي ينبغي معالجتها، حتى يصبح وبارتباط مع ذلك، ملزماً بعدم إهمال قضايا التعليم والبيداغوجيا والتربية والتأثيرات المذهبية وكل غاياتها الاجتماعية ـ السياسية. . . إلخ.

ولا يتعلق الأمر بفرض شكل «النسق» على هذه الأبحاث وعلى هذا التاريخ وهذا «الفكر». ولهذا السبب، فإن التنسيق اللانسقي الذي سنقترحه، ليس متنوعاً ولا تجريبياً. ولكنه لن يرسم برنامجاً مع ذلك. **أولاً**، لأنه لن يطرح على شكل تعليمات بـ «أهدافها» وإنتاجها الرامي إلى غاية معينة. **وثانياً** لأنه بإمكان العديد من وحدات البحث ـ المسماة «برامج» في الجزء الأول من هذا التقرير ـ أن تشارك وتتواصل وتتقاطع وتتواجه في ما بينها وأن تترجم مواقفها، دون التخلي عن خصوصيتها الدقيقة وعن استقلاليتها وضرورتها الداخلية، حتى ولو لم يؤخذ بها بالضرورة.

ـ II ـ

تروم هذه المقترحات إلى إقرار قيمة برهانية. والمقصود بها هنا برهانية (démonstrativité) داخل الفلسفة، وأيضاً برهانية على مستوى الحواشي المتميزة لما هو فلسفي. لكن هذه البرهانية لا يمكن أن تبرز دوماً كما هي. ويرجع ذلك إلى حدود التقرير، سواء على مستوى الحدود المادية لهذا الفصل أو على مستوى الحدود المتعلقة بنوع أو وجهة النص وطبيعة المهمة الموكلة إليه. وليس الأمر وليد الصدفة، فقيم الغاية والوجهة مثلها مثل كل سيمانتيقا المهمة (وضع، أرسل، رسالة، قذيفة، إرسال)، ستشكل أحد المواضيع الأساسية لمقترحاتي ومقاصدي.

وسأحاول عبر الرجوع الضمني والمكشوف إلى أعمال أخرى (ومن بينها أعمالي) وعبر استخلاص العبر بشكل مباشر أو غير مباشر، من كل الاستشارات التي قامت بها البعثة في الشهور الأخيرة، أن أقتصر على النتائج العملية أو التقنية المتعلقة بالأبحاث التي يتعين القيام بها داخل المعهد، وتحديداً تلك التي تبدو لي ذات

أولوية. لكن ضرورة هذه النتائج لا يمكنها أن تفرض نفسها إلا انطلاقاً من مقدمات أخرى. وهذه هي القاعدة المتبعة من طرفي، فهي تتمثل في إقرار ضرورة بعض الأبحاث بشكل يسمح بالاقتناع بها، انطلاقاً من منظورات أو مقدمات أخرى غير معلنة، ولربما اختزل «المنظور» و«المقدمة العامة» ضمن الفائدة الداخلية لمثل هذه الأبحاث. ولا يجب أن نعتبر الوحدة اللانسقية «للعرض» أو «للإظهار» ولإمكانية التنسيق التي قد تقدمها، كفائدة إضافية وكمكافأة ترجع إليها كل القيم (الفلسفية، الجمالية، الاقتصادية وأيضاً ما يتعلق بالعقل والشعر واللوحة الفنية والتاريخ). ولأنني أقتصر في الغالب على تسمية أو عنونة أو موضعة «أمكنة» (topoi) معينة، فإنني مطالب طبعاً، بعدم الإفصاح عن إحالاتي على العديد من الأعمال الفرنسية أو الأجنبية وأيضاً عما هو أساسي ضمن تحليل «الحقول» الفلسفية والتقنية، العلمية والشعرية. ولن نحتفظ سوى بمؤشرات عن هذه التحليلات الكبرى أو الصغرى (macro ou micro - analyses) التي نقوم بها باستمرار والتي توجه خطواتنا هنا، ونقصد بذلك المؤشرات التي وجهتنا لتعريف المعهد وتحديد مشروعه وفكرته المنظمة وهيئته، وتلك التي تأكدت بشكل بارز خلال فترة المهمة التي ساعدتنا على اكتشاف أو بالأحرى على موضعة توجهات جديدة، وأخيراً تلك التي أخذت شكل التزامات أو مشاريع للبحث (وقد أرفقت بالتقرير، من أجل الإحالة عليها في حينه)[1].

---

(1) سأعمل عند نهاية كل فصل ضمن هذا «العرض»، على مضاعفة الإحالات المرقمة، على المساهمات التي وجهت إلينا خلال فترة «المهمة». وسيتم جمع كل هذه الوثائق، كما أشرنا إلى ذلك، لكي ترفق بالتقرير النهائي. وهي تتخذ الأشكال والوظائف الأكثر تنوعاً (رسالة دعم، نصائح، اقتراحات، طلب المساهمة أو المشاركة، مشاريع منجزة). وقد وجهت إلينا من طرف أفراد (مدرسين، باحثين، طلبة، فنانين، خبراء أو تقنيين) ومن طرف =

لكننا لا نستطيع ولا يجب علينا تجاوز الحدود المرسومة للمهمة. ولا يتعين علينا رسم خريطة للفلسفة الفرنسية أو العالمية مثلاً ولا اقتراح تأويل عام لها، علما بأن كل امتناع أو تحفظ بهذا الخصوص مستحيلان.

ومع ذلك فقد حاولنا القيام بذلك لأسباب بدهية، مذكِّرين بهذا الأمر في الجزء الأول من التقرير، واعتمدنا على أعمال ذكرنا بعضها، دون اقتراح أي تقطيع أو خريطة للحقل الفلسفي.

وهذا هو الشأن مثلاً، بالنسبة إلى التقرير الحديث لموريس غودولييه (Maurice Godelier) ولمساعديه حول «علوم الإنسان والمجتمع»[2]، فنحن لم نطلع عليه إلا عند نهاية مهمتنا، وإن كانت البيانات والتوجيهات التي توصلنا بها معروفة لدينا جزئياً على الأقل (في ما يتعلق بالفلسفة تحديداً). وعلى الرغم من كون موضوعات هذين التقريرين مختلفة جداً، فإن بعض التوافقات الحاصلة بينهما تبدو مثيرة ومشجعة. ويتعين علينا بالضرورة، الارتكاز على هذه الإحالة الشاملة وافتراض أن قارئنا تعرف على «تقرير غودولييه».

= مجموعات أو مؤسسات من فرنسا أو من خارجها. وأنا لم أقم بفرز هذه الأنواع من الإرساليات أثناء الإحالة عليها، بل اكتفيت باعتماد مبدأ موضوعاتي كلاسيكي. طبعاً، فإن هذا المبدأ ليس صارماً، نظراً إلى التقاطعات القائمة والتي سبق أن أكدناها منذ الانطلاقة. وقد برزت بعض الإحالات مرات عديدة، ومع ذلك يبدو لي من المفيد تحديد فهرس موضوعاتي تقريبي إلى حد ما. ومن الممكن أن يساعد هذا الفهرس، القراء الأوائل للتقرير، على تكوين فكرة حول مجموع المساهمات والتبادلات التي تمت في إطار البعثة. هكذا، ستظهر الفائدة والامتداد بشكل أفضل كما ستسهل مراجعة الملف الملحق. ومن الممكن أن تصبح هذه الأداة، بعد إنجاز القراءة الأولى وإنشاء المعهد، ضرورية أثناء القيام بالمبادرات الأولى للاتصال بمراسلينا. ويكتسي هذا الهامش الذي يحيل على وثائق لا يمكننا نشرها هنا، قيمة توجيهية، خصوصاً بالنسبة إلى الظروف التي أنجز فيها التقرير.

(2) Maurice Godelier, *Les sciences de l'homme et de la société* (Paris: Documentation française, 1982).

- III -

لنذكر للمرة الأخيرة بالأمر الآتي وهو: أنه يتعين علينا، للأسباب الواردة في الجزء الأول من التقرير، استخدام كلمات مستفزة ومقلقة، فأنا أريد الآن الحديث، من دون طمأنة ولا ضمانة، عن اقتراح بحث فلسفي وعلمي ونظري، تطبيقي وشعري. . . إلخ، أو بحث حول تيمة أو إشكالية أو مجال، وقد فهمنا الأمر جيداً، فهذه الكلمات تعتبر ضرورية الآن وتشكل بالنسبة إلى المعهد عناوين مشكلات وإشكاليات، بما في ذلك قيمة العنوان والمشكلة وقوانين وعمليات الشرعنة وإنتاج العناوين والألقاب والمشكلات المشروعة.

ويتعين على المعهد دراسة هذه الأمور باستمرار وتحليلها وتحويلها داخل فضائه الخاص. كما يجب ألا نستثني مفهوم الشرعنة ذاته الذي أصبح مفيداً و«مشروعاً» داخل العديد من الخطابات السوسيولوجية (مثل سوسيولوجيا الفنون والثقافة)، من المساءلة التالية: كيف تأسس هذا المفهوم؟ وما هي مقتضياته وحدوده؟ وما المقصود حالياً بالسوسيولوجيا؟ وما هي غايتها واستراتيجية استعمالاتها؟ وسنعود إلى هذه الأسئلة لاحقاً.

وما سميناه «فكراً» بشكل مؤقت ووضعناه بين مزدوجتين، يحدد أسلوب هذه الخطوة ومكانها، فهو يشتغل ضمن حدود وموضوع كل القيم المألوفة المسماة «فلسفة» و«علماً» و«فنّاً» و«بحثاً» و«تقنية» و«نظرية» و«تطبيقاً» و«مشكلة» و«قانوناً» و«شرعية» و«عنواناً». وهذه الاحتياطات ليست شكلية، فهي لا تخص فقط المصطلحات التي نستعملها للحديث عن مؤسسات البحث والتعليم .ولا يمكننا تفادي هذا المعجم، لكننا سندمجه، وهذا أمر بيِّن، بحركة تساؤلية مائلة، من قبيل: ما الذي نقصده حين نتحدث عن «الفلسفة» و«العلم» و«تداخل العلوم» و«الفن» و«التقنية» و«الثقافة» و«الإنتاج» و«النظرية»

و«البحث»؟ وما هو «الموضوع»؟ وما هي «التيمة» و«المشكلة» و«الإشكالية»؟ وكيف نفكر في السؤال «ما الذي» المتعلق بها؟

إن هذه الأسئلة المتنوعة ستسمح للمعهد بالانفتاح على الآخرين بشكل أوسع وأكثر ثباتاً. ولا يجب ملء هذا الانفتاح بتأكيدات المعرفة والمذهب والمعتقد (dogme). وكيفما كانت العمومية المجردة لهذه الأولية، فإننا نعتقد بضرورة تسجيله داخل ميثاق هذه المؤسسة كعقد مؤسس آخر. وعلى عكس ما هو معتقد، فإن هذا الأمر لن يمنع من تحليل قيم العقد والتأسيس والمؤسسة.

-IV-

رغم البسط الشاسع والتأمل غير المحدود الناتجين عن هذه المقدمات، فإن المقترحات الملموسة التي سأعرضها في هذا الفصل، ستكون قابلة للتحديد بشكل صارم، فالأمر يتعلق بانطلاقة تدوم أربع سنوات. وخلال هذه السنوات الأربع الأولى يمكن لأكبر عدد من الأنشطة، ولا نقول كل الأنشطة، أن تنسق في ما بينها بطريقة مرنة ومتحركة، دون الخضوع لإكراهات تخطيط عام وسلطوي. وبإمكان كل وحدة من وحدات البحث التي سأعمل على تحديدها، أن تحيل على تيمة عامة ومشتركة، دون أن تكون مطالبة بالتخلي عن خصوصيتها المميزة لها. ويمكن أن ندعو ذلك «عنواناً» أو «مقولة» أو «فكرة منظمة» أو «إشكالية» أو «فرضية عمل». ويتعين افتراض وحدتها فقط، وفق أنماط متنوعة، لكن بإمكان هذه الوحدة، على الأقل في فترة أولى، أن تضمن مرجعية مشتركة ومبدأ ترجمة عامة ونقلاً ممكناً بالنسبة إلى التبادلات والنقاشات وأشكال التعاون والتواصل الممتدة والمائلة.

-V-

على الرغم من هذه الحدود، فإن المقترحات التالية ستجتاز منطقة شاسعة ومتمايزة. ومن البديهي ألا تكون أبحاث المعهد قد غطت أو ملأت هذه المنطقة، فوفق الأسلوب الخاص بهذه المؤسسة والمتمثل في شق الطريق وتحديد الوجهة، لن يتعلق الأمر سوى بإثارة أبحاث جديدة وانتقاء تدخلات افتتاحية. وأنا لن أعود إلى ما ورد في الجزء الأول من التقرير، وأقصد بذلك، ضرورة مساءلة وتحويل النموذج الأنطولوجي ـ الموسوعي الذي انتظم في إطاره المفهوم الفلسفي للجامعة (universitas) منذ أكثر من قرنين.

وجهات (مقصودة)

سأقوم على الفور بتوجيه كل مقترحاتي نحو أبسط ملفوظاتها وأكثرها اقتصاداً وقابلية للصياغة (formalisable)، دون أن تكون كلمتي جامعة (donner le mot)، ودون أن أقول كل شيء في كلمة (en un mot)، وأعني بذلك، مقولة أو تيمة الوجهة، فما المقصود بها؟

للأسباب المذكورة في التوجيه، سأعفي نفسي من العمل (وهو ضروري على أي حال) القاضي بتبيان أن الأمر لا يتعلق بتيمة ولا بمقولة. ذلك أن التاريخ الفلسفي أو «الفكري» للتيمة وللأطروحة (thesis) أو للمقولة (kategoreuein)، سيبرز كيف أن معنى الوجهة لا يخضع لها جميعها.

لكن ليس هذا مكان بسط مثل هذه الأمور، فلنتحدث بشكل غير محدد عن الإطار الصوري للوجهة، ولنكتف بتساؤل واحد كانفتاح أولي لشكلها، فما الذي ينتظر من الوجهة؟ وما معنى «وجهة»؟ وما هي طبيعة الوجهة؟ وما الذي سيحصل للسؤال «ماذا؟»

عندما يلتقي بسؤال الوجهة؟ وماذا سيحصل له بفعل تعدد اللغات المحلية؟

لن نبسط الآن هذه الإشكالية في أبعادها التي يمكن التعرف عليها بسهولة (الوجهة والمصير وكل مشاكل الغاية والحدود أو التخوم المتعلقة بالغاية الأخلاقية أو السياسية، وبالغائية الطبيعية أو غير الطبيعية وبوجهة الحياة والإنسان والتاريخ ومشكلة النزعة الأخروية (eschatologie) ـ (اليوتوبية والدينية والثورية))، وشكل وبنية النسق المتضمن للمرسل وللمتلقي وإرسال الرسالة (بجميع أشكالها ومضامينها، اللسانية أو غير اللسانية، السيميوتيقية أو غير السيميوتيقية) ومشكلة الإرسال والبعثة والقذيفة والنقل بأنواعه والاتصال عن بعد وكل التقنيات المرتبطة به، والتوزيع الاقتصادي بكل شروطه (أنتج وأعطى وتلقى وتبادل) ونشر المعرفة وكل ما ندعوه حالياً بالغاية من البحث أو العلم التقني.

لنقتصر الآن على موضعة القوة الاستراتيجية لهذه المسألة بشكل عام. وهو ما يبرز في اعتقادي، ضرورتها الفلسفية التي لا يمكن الإحاطة بها، وأيضاً قيمتها المتقنة والإنجازية كـ «رافعة» (levier).

ولا تتضمن كلمة «استراتيجية» الحساب أو الحيلة العسكرية، بل إن مسألة الحساب، بما في ذلك جانبها السجالي (المتمثل في المفاهيم الحربية الجديدة ونظرية الألعاب واستراتيجيتها وإنتاج الأسلحة والعلاقات بين الجيش والبحث في جميع الميادين) تشكل جزءاً من هذه الشبكة الإشكالية ويتعين أن تستقبل بحفاوة في المعهد، وهو ما سنعود إليه لاحقاً.

إن الأمر يتعلق إذن بـ «رافعة»، فبعد أن تم تجميع عناصر إشكالية حدود ما هو فلسفي والتعرف عليها في صيغها «الكلاسيكية»

(وجهة ونهاية الفلسفة والميتافيزيق أو الأنطو ـ ثيولوجيا، السياج الأخروي أو الغائي)، فإنها ستبلغ نقطة مميزة جداً.

فمن جهة، تستمر العلوم الحديثة (علوم إنسانية أو اجتماعية، علوم الحياة، علوم الطبيعة) أو تشرع من جديد في تحدي المشاكل المتعلقة بالوجهة (غاية، حدود، غائية الأنساق).

وهذا ما يمثل في الغالب بعدها الفلسفي غير المختزل، واللحظة التي تعود فيها الفلسفة، حيث نقوم، شئنا أم أبينا، بالاهتمام وبعدم الاهتمام بعرض الخاصية العلمية مابعد الفلسفية أو الموجودة خارج الفلسفة.

ومن جهة أخرى، فإن اللجوء إلى فكرة إرسال ومنح أو عطاء الوجود، يوقع اليوم إحدى أكثر المحاولات تفرداً على ما يبدو وأكثرها قوة. وفي جميع الأحوال، فهي آخر المحاولات التي «فكرت» في تاريخ وبنية الأنطو ـ ثيولوجيا وفي تاريخ الوجود عموماً. وكيفما كان تأويلنا للمسألة ومهما كانت الأهمية الممنوحة لهذا الفكر أو هذا الخطاب، فإنه يتعين التوقف عند هذا المؤشر الذي مفاده أن الدلالات «المصيرية» (إرسال، هبة، مصير الوجود، وجهة ومصير (Schicksal, Schickung) عطاء (Gabe) عطاء الوجود، (es gibt Sein) عطاء الزمن[3] (es gibt Zeit))، تبدو وكأنها لم تعد تنتمي إلى الموضوعات الفلسفية الأنطو ـ ثيولوجية، هذا دون أن تكون عبارة عن «استعارات» أو مفاهيم إمبيريقية مشتقة، فهناك معنى لا يختزل بخصوص ما يمكن للعلم أو ما يجب عليه تحديده، سواء تعلق الأمر بالعلوم الإمبيريقية أو غيرها، وسواء كانت علوم الطبيعة أو

(3) Martin Heidegger, «Zeit und Sein,» dans: Martin Heidegger, *Zur Sache des Denkens* (Tübingen: Niemeyer, 1976).

الحياة أو المجتمعات المسماة حيوانية أو إنسانية أو تقنيات التواصل واللسانيات والسيميوتيقا.

هكذا تبدو ضرورة فكر جديد للإرسال، من أجل بسط «الأسئلة الكبرى» للفلسفة والعلم والحقيقة والمعنى والمرجع والموضوعية والتاريخ. ونسجل هنا، الإحالة الواضحة على المسعى الهايدغري وليس فقط على تأثيراته المدرسية. وبين أن التأمل في تاريخ الوجود الذي أتى بعد التحليلية الوجودية، قد أدى إلى انفتاح سؤال الاختلاف الأنطولوجي على ما يبدو أنه «مقتضى» على الدوام - بمعنى ليس منطقيّاً تماماً - ومتضمن ومطلق، ونقصد بذلك، فكر الإرسال والعطاء والهبة (ونود الإشارة هنا إلى أن الأمر يتعلق بنص كبير آخر حول الهبة، يتعين قراءته بشكل متداخل مع «**المبحث حول الهبة**»[4] لمارسيل موس (Marcel Mauss)، أي بمعية متن ضخم مستمد من الإثنولوجيا والسوسيولوجيا الفرنسية منذ ستة أو سبعة عقود، مأخوذة في أبعادها العلمية والسياسية والتاريخية أيضاً. ومما لا شك فيه أننا سنلتقي ضمن هذا المسار بمعهد السوسيولوجيا هذا[5]، الذي تم التذكير بعنوانه خلال عمل البعثة، كما سنقوم بتحليله.

---

(4) Marcel Mauss, *Essai sur le don*, dans: Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie* (Paris: PUF, 1950),

عولجت هذه الإشكالية برمتها، ضمن حلقة دراسية أشرف عليها جاك دريدا وعنوانها «منح الوقت» وقد سجلت جلسات منها ونشرت بالألمانية تحت عنوان: *Die Zeit (der Übersetzung) geben, Vortrag von J. Derrida, protokolliert v. E. Weber,»* dans: *Zeit-Zeichen, Aufschübe und Interferenzen zwischen Endzeit und Echtzeit*, Ed. G. C. Tholen et M. O. Scholl (Weinhein: VCH, 1990).

(5) Denis Hollier, ed., *Le Collège de sociologie, 1937-1939* (Paris: Gallimard, 1979).

إن الأمر يتعلق بفكر الهبة والإرسال، بفكر التوجه قبل صياغة الجملة أو البنية المنطقية «(س) تمنح أو ترسل (ع) إلى (ز)»، علما أن (ع) هي موضوع (شيء، علامة، رسالة) بين ذاتين، هما ذات المرسل أو الباعث وذات المرسل إليه أو المتلقي (الأنا الواعي أو اللاواعي، اللاواعي فقط) وأيضاً قبل تشكيل الذات والموضوع وإبرازهما.

وتظهر الضرورة نفسها، وإن كانت بطريقة أخرى مغايرة، بالنسبة إلى ما حاولت البرهنة عليه بخصوص الاختـ(ـلا)ف (différance) كإرسال وتمايز وتأجيل وتوقف وانتداب ونقل وانتقال وأثر وكتابة بشكل عام وكوجهة ولا تقريرية (indécidabilité). وسأقتصر، لأسباب بديهية، على المسائل العامة الأقرب إلي. وإذا ما كنت أصرح بهذه الحدود وهذا القرب، فلأنني أريد، على عكس ما قد يعتقد، إزالة الحدود والابتعاد ونزع الملكية، فغرضي هو استدعاء نقاش نقدي وتوضيحات صريحة ومقاربات مغايرة، لتفادي إعادة التمركز المقنع أو هيمنة إشكالية أو خطاب أو تاريخ ما. ويجب تفادي هذه المخاطر بيقظة وحذر. وستشتغل التنسيقات المترجمة والممتدة أو الناقلة، المقترحة من طرفنا، دون أي تأثير هرمي، أي بطريقة جانبية وأفقية وغير تراتبية. وتبدو لي العملية الصورية المتوقعة عند حدود ما هو «مصيري» (destinal) قادرة على تحويل وإعادة النظر في المبادئ الطوبولوجية التي هيمنت على الأنطو ـ ثيولوجيا وشغلت فضاءها وتحكمت في أشكالها التقليدية ذات الوحدة العمودية، القائمة داخل الخطاب الفلسفي وداخل مؤسسات البحث والتعليم. ومن الواضح أنه ليس بإمكاننا، في ظل هذه الخطاطة العامة وفي ظل وحدتها المزعومة، أن نقر بقيام أنطولوجيا عامة جديدة، فبالأحرى قيام فنومينولوجيا متعالية ومنطق مطلق ونظرية حول

النظريات، تهيمن مرة أخرى على الموسوعة وعلى المناطق النظرية والعلمية. لكننا سنذهب أبعد من ذلك، فهذه الخطاطة لا يجب أن تقبل كآلة (أورغانون (Organon)) جديدة. ويتعين على المعهد من خلال تعاقد متميز هو شرط لكل انفتاح فكري ولكل بحث، أن ينظر إلى هذه الخطاطة ذاتها كإشكالية قابلة كلية للنقاش داخل حوار أساسي يتحمل كما يقال، بعده «الأصولي» بحرية، لكنه يتساءل عن تجليات «العمق» و«الأسباب» و«العقل» (Grund) في كل ترجماتها الممكنة وخصوصاً ضمن التمييز بين البحث المسمى «أساسيّاً» والبحث المسمى «تطبيقيّاً» أو الذي يروم تحقيق «غاية ما». ولا فائدة من التشديد على هذه المسألة هنا، فالأمر يتعلق برهان أساسي يمس المنهج الأكسيومي للمعهد ومستقبله وعلاقته بالدولة (أو الدول) والقوميات و«جمعيات المجتمع المدني». قلنا إن هذا التعاقد متميز ومفارق، مثل كل التزام، ويجب عدم تركه خارج المساءلة والتحليل وداخل استراحة المعتقد وألفاظ العقد المؤسس. أفلا يتحول هذا العقد إلى شيء متخيل وهذه الفكرة المنظمة للمعهد إلى «وكأن...»؟ (لنعمل وكأن مثل هذه الجماعة ممكنة، وكأن الأولوية الممنوحة لعمليات شق الطريق غير المشروعة بإمكانها أن تحصل على إجماع في الأخير، وكأن الترجمة العامة بإمكانها أن تظهر وراء الأنساق الكلاسيكية والجامعة الأنطو ـ موسوعية التي هيمن نموذجها الكلي في شكله «الليبرالي ـ مع شلايرماخر (Schleirmacher) وهمبولت (Humboldt) ـ أثناء إنشاء جامعة برلين كأنموذج (paradigme) غربي).

ألا تؤثر «وكأن» هذه، على مثل هذا الالتزام وعلى كل التعاقدات الشرعية التي يستحضرها عبر مؤشر السيمولاكر؟ سنجيب على ذلك إضمارياً بما يأتي: **من جهة**، فإن هذا النوع من التعاقد

المتميز ميز، دون أن يكون جديداً بشكل مطلق، كل المؤسسة الفلسفية أو العلمية التي تستحق هذه التسمية، أي المؤسسة العازمة على مساءلة كل شيء، بما في ذلك منهجها الأكسيومي المؤسساتي. ومن جهة أخرى، سيكون التفكير في ما يربط البنية التخيلية مثلاً بملفوظات إنجازية ووعود وتعاقدات والتزامات وعقود مؤسسة أو منشئة، من بين مهام المعهد الذي يظل انخراطه مستمرّاً. وينطبق الشيء نفسه على التاريخ وعلى رهانات مفهوم الجامعة منذ القرن الثالث عشر.

إن طموحي سيقتصر على بعض الفرضيات. وبإمكان مسؤولي المعهد مستقبلاً، الإحالة عليها كنقط نظام بالنسبة إلى أول حركة، في حالة ما إذا قبلوا بها، علما بأنهم ليسوا ملزمين بالارتباط بها. وسيكون الأمر بمثابة نقاش واسع ومدخل موسع يترجم عمل أربع سنوات. إنها نقاط نظام متناغمة وليست نقاط تصميم منظم وأحادي وكلي. وقد اعتبرناها متناغمة لأن علامتها لا تروم ضبط الإيقاع، بقدر ما تهدف تعليقه وفق نبرة تختلف مدة إيقاعها. وأنا أقترح كلمات وقيما مثل: إيقاعات، تواصل، نبرات، مراحل تشديد، لوصف بعض إمكانيات المعهد أو إمكانياته المشتركة في تنوعها، خلال الأربع سنوات التي ستمر على تأسيسه.

I ـ التفكير في الوجهة: نهايات وتخوم بالنسبة إلى الفلسفة والعلوم والفنون

نريد في هذا العنوان غير المحدد عن قصد، الإشارة إلى الأبحاث المسماة «أساسية» وذلك وفق سنن لم يعد ملائماً هنا، فمن الضروري أن تتطور هذه الأبحاث، إلى حد مساءلة الصيغة الأصولية في صوريتها، والتي غالباً ما نظمت علاقة الفلسفة بذاتها وبالمناطق

الأخرى للموسوعة. وعلى الرغم من أننا لم نقتنع مسبقاً، إلا أن استشاراتنا قدمت لنا برهاناً ساطعاً على أن مطلب هذا النوع من الأبحاث، يكتسي أهميته حالياً، لأن بإمكانه تعبئة قوى كبيرة واتخاذ صيغ أصلية. وقد خضع هذا الفكر «الأصولي» لاستفزاز كل العلوم وخصوصاً العلوم الإنسانية والاجتماعية، وذلك لأسباب عديدة وانطلاقاً من مسالك يتعين تحليلها. وبإمكانه، بل يجب عليه، أن يجد شرعية جديدة وأن ينهي علاقته المحتشمة بذاته، كما كان الشأن خلال العقدين الأخيرين. طبعاً، فإنه من الممكن أن يتم ذلك دون نكوص ودون عودة حتمية إلى البنية المهيمنة التي لمحنا إليها في الجزء الأول من هذا التقرير. وهذه الحركة هي قيد الإنجاز ويجب على المعهد أن يسمح لها بتأكيد الفلسفة وفكرها. وليس هذا مطلب الفلاسفة المحترفين وحدهم، بل هو مطلب عدد كبير من الباحثين المنخرطين في ممارستهم العلمية أو الفنية.

هكذا، وضمن المنظور المنفتح هنا، ستنظم «التيمات» الأولى لهذا البحث «الأساسي»، حول سلسلة من المفاهيم، من قبيل: الوجهة (مصير، وجه، مرسل/ مرسل إليه، مراسل/ ناقل/ متلقٍ) والهبة (أعطى/ تلقى، إنفاق، دين، إنتاج، توزيع). وسينظم التطور الضروري للأبحاث السيمانتيقية والفيلولوجية والتاريخية، حول «الأسئلة الكبرى» التي لا تشكل اللائحة التالية سوى مؤشر تقريبي لها: فكيف يمكن لفكر «الوجهة» أن يهم الفلسفة ومحيطها الخاص بالتحديد وعلاقتها بفكر لم يصبح بعد أو لم يعد «فلسفة» أو «ميتافيزيق» أو حتى «علماً» أو تقنية؟ وماذا يمكن القول عن حدود أو «غايات» الفلسفة والميتافيزيق والأنطو ـ ثيولوجيا؟ وما الذي يمكن قوله بخصوص علاقة الفلسفة بالعلم والتقنية؟

سيقال إن بإمكان هذه الشبكة الضخمة من الأسئلة (وهو ما ينطبق على كل ما نورده هنا) أن تنبسط بذاتها، في استقلال عن أي

مرجعية أو صيغة صورية للوجهة. إذن، لماذا لا يتم الاستغناء عن الخيط الناظم والمقترح؟ الجواب هو: لم لا، إذا كان الأمر ممكناً بالفعل؟

ويجب أن تتم المحاولة بالمعهد، لذلك اقترحت بألا تصبح هذه الصيغة الصورية أبداً، «برنامجاً» أو «تيمة» ملزمة على الرغم من أنني مقتنع بأنه أكثر من مجرد خيط ناظم.

وفي جميع الأحوال، يجب تشكيل مناطق للتفكير في كل مكان يطرح فيه سؤال النهاية ونهايات ما هو فلسفي باعتباره كذلك، وحيث تثار مسألة حدود وجوانب أو وجهة الفلسفة، وأينما كانت هناك إمكانية لطرح التساؤلات التالية: ما الغاية من الفلسفة؟ وما هو منطلقها وأفقها؟ ولماذا وكيف تتم ممارستها؟ ومن طرف من وأيضاً من أجل من؟ وهل هي قابلة للتقرير (décidable) وضمن أي حدود؟

ستكون هذه الأمكنة (topoi)، حقّاً وحقيقة، فضاءات للتفكير اليقظ الذي يقوم به المعهد حول ذاته، أي حول غايته الخاصة ووجهته (اليوم وغداً) كمكان فلسفي، وحول ما يمنحه الشرعية وحول سلطته الخاصة في الشرعنة وما يتم تقريره بخصوص سياسته واقتصاده والقوى التي يخدمها ويستخدمها وحول علاقته الوطنية والدولية بالمؤسسات الأخرى. إن وجهة المعهد وشرعنته لا يمكن أن تعالَجا معاً كمشاكل ثانوية ولا أن تنفصلا (داخل فضاء التحليل السوسيولوجي مثلاً) عن الأسئلة الكبرى حول ماهية ووجهة ما هو فلسفي. وفضلاً عن ذلك، فإن مفهوم الشرعنة المتداول حالياً، كما أشرنا إليه من قبل، يستدعي بلورة جديدة على مستوى بنائه واستعمالاته. وقد شدّدنا منذ «الرسالة المعممة»[6] (lettre circulaire) (التي عرضنا فيها على العموم موضوع مهمتنا وفتحنا أبواب

(6) من 18 أيار/ مايو 1982، انظر هامش المقدمة في هذا الكتاب.

الاستشارة مع الجميع) على مسالك البحث التي لم يُعترف بعد بشرعيتها.

بقي علينا أن نوضح، وهو ما لا يمكن لرسالة من هذا النوع القيام به، بأن المعهد لم يتموقع خارج عملية الشرعنة أو داخل ما هو غير قابل للشرعنة (l'illégitimable)، فالأمر يبدو مستحيلاً تماماً، حتى ولو رغبنا في ذلك، لأن أعنف نقد وأقسى تحليل لسلطة الشرعنة، يتم دائماً باسم نظام الشرعنة ذاته. ويمكن لهذا الأخير أن يكون صريحاً أو ضمنياً، قائماً أو في طور التشكل، ثابتاً أو متحركاً، بسيطاً أو عبارة عن تحديد متعدد الجوانب، ولا نستطيع تجاهله، بل كل ما في وسعنا القيام به هو إنكاره. وهذا الإنكار (dénégation) هو أفضل قسمة بين المهتمين حالياً بالموضوع. وسيحاول المعهد تفاديه بجعله تيمة للبحث قدر الإمكان. ونحن نعلم اليوم بأن الاهتمام بالأبحاث غير المشرعنة لن يأخذ مساره إلا عبر مسالك مجهولة من طرف السلطة المؤسساتية القائمة. وقد أصبحت هذه الأبحاث الجديدة معلنة وهي تعد بمشروعية جديدة إلى أن يأتي يوم آخر يطرح فيه شيء جديد، وهكذا دواليك. ونعلم أيضاً ـ ومن منا لا يرغب في ذلك؟ ـ بأنه إذا كان المعهد سيتأسس اعتماداً على الوسائل المطلوبة، وإذا كانت حيويته وغناه سيحققان ما نطمح إليه، فإنه سيصبح بدوره هيئة مانحة للشرعية وسيلزم الهيئات الأخرى بالتعامل معه. ويجب تحليل هذه الوضعية من دون هوادة اليوم وغداً، مع تفادي إبعاد المعهد كمؤسسة، عن مهمته التحليلية. ولمطاردة مكر العقل المشرعن وصمته وحكاياته، بنوع من الصرامة، من الأفضل معرفة أننا نقوم بذلك داخل مكان مرخص له ومؤهل، بمعنى أنه مؤهل لمنح التأهيلات وإن كان بصيغة ووفق إجراءات مغايرة ولربما غير متلائمة مع ما هو معمول به حالياً. ولربما كان أول شرط لأكبر استقلالية ممكنة (وإن كان ذلك لا يمنع من البحث عن إمكانيات

أخرى) هو عدم الحديث مطولاً عن الاستقلالية الخاصة تجاه هذه السلطة المشرعنة أو تلك (قوى مهيمنة داخل المجتمع، مؤسسات، جامعة، دولة). وما نقترحه ليس هو يوتوبيا اللامؤسسة المتوحشة البعيدة عن كل شرعنة اجتماعية وعلمية وفلسفية، فالأمر يتعلق بعدة جديدة قادرة لوحدها، ضمن وضعية معينة، على تحرير ما عملت كل العدد القائمة على منحه. ولا يعني هذا أن المعهد هو الشكل الوحيد حالياً أو هو أفضل شكل مؤسساتي ممكن بهذا الخصوص. لكنه يبدو ضرورياً بالنسبة إلى ما هو قائم. ولهذا السبب كانت ضرورته ملحة كعلامة من العلامات. وما قلته بصدد الشرعنة يمكن أن ينقل بسهولة بصيغة الغاية، إذ يجب أن تؤدي حيل البحث عن الغاية من وراء البحث، إلى استراتيجية جديدة للتحليل. ذلك أن التقابل بين البحث الذي يروم* غاية معينة والبحث الأساسي، كان دوماً ساذجاً وعامّاً، فهذا الأمر أصبح اليوم حقيقة ساطعة في كل الميادين. ويتعين علينا بلورة هذه الإشكالية من جديد وبعمق، وهو ما اقترحه هنا، في آخر المطاف، من خلال إلحاحي على أمكنة (topoï) البحث المسمى «أصوليّاً» (fondamentaliste). فما هي هذه الأمكنة؟ :

ـ أ ـ

هي قضايا الميتافيزيق والأنطو ـ ثيولوجيا، أينما أعلنت، سواء كمقاربات أو كترابطات جديدة، فالأمر يتعلق بتأويلات تهم كل تاريخ الفلسفة (غائية (téléologie)، توزيع عبر المراحل والعصور (époqualisation)، تصورات تاريخية ونسقية).

ـ ب ـ

وهي إشكالية نهاية أو حدود الفلسفة (تأويلات غائية أو

جنيالوجية أو نقدية أو تفكيكية)، وتظهر أسماء الأعلام هنا كشواهد. هكذا، يمكننا الدعوة إلى إنجاز أعمال مشتركة ومتقاطعة حول كَنْت، هيغل، فيورباخ، كيركغارد، ماركس، كونت، نيتشه، هوسرل، حلقة فيينا، فتغنشتاين، راسل أو هايدغر. . . إلخ.

ويتسع المكان لأبحاث أصيلة تسير في هذا الاتجاه، خصوصاً إذا ما مارست عملية التلقيم (greffe) والتقابل والتداخل. وهذا الأمر لم يحصل من قبل في فرنسا، بشكل صارم ومقصود يقطع الصلة مع تقاليد منسحبة بذاتها ومع مؤسسات منغلقة حول نفسها.

إن هذه الأبحاث ستسمح بتصور أمكنة «كبرى»، أي معترف بها ومشهورة. وستقترح في ما بعد مبادرات ذات أسلوب مغاير، تشترك في اهتمامها، بتحليل وبإعادة النظر أحياناً في العمليات التي هيمنت فيها إشكاليات وتقاليد فلسفية معينة، فكيف تتشكل هذه الخطابات والموضوعات والمؤسسات الفلسفية؟ ووفق أي شروط؟ كيف تصبح فلسفية؟ وهل يعترف بها باعتبارها كذلك؟ في أي شروط تفرض نفسها (وعلى من؟) للتقليل من أهمية الآخرين أو تهميشهم؟

يمكن إنشاء وحدة للبحث بهذا الحجم أو ذاك، ولمدة زمنية محددة، كلما وجدت هذه الأسئلة تحديداً أصيلاً ومهمّاً وضروريّاً. وبهذا الصدد، فإن المثال الذي سأقترحه، قد فرض علي في المقام الأول، من طرف الخطاطة الصورية للوجهة، لكن يجب ترجمة هذا المثال ونقله ومضاعفته.

ويتعين أن نضع أمام كل اسم من أسماء الأعلام المذكورة وكل حركة من حركات الفكر التي تمثلها بحثاً منظماً داخل حلقة أو عدة حلقات للبحث وداخل برنامج أو عدة برامج، على المدى القصير أو الطويل.

- ج -

لنأخذ هايدغر (Heidegger) كمثال، فبإمكان المعهد أن ينظم برنامجاً حول أعماله و«إشكاليته» (كما هو الشأن بالنسبة إلى كل المفكرين الذين تم ذكروا) ليحول في ما بعد، إلى مركز للبحوث مستقل نسبيّاً عن المعهد وذلك وفق شروط تستدعي الدراسة. وفي هذه الحالة كما في غيرها، سيؤدي المعهد دور الداعي للبحث ومنظمه الأساسي. وفي الأفق الذي سيصبح فيه البرنامج مركزاً للبحث، ستوجه الأشغال من طرف هذه الأسئلة، حول حدود ونهايات ووجهات الأنطو ـ ثيولوجيا. وستعالج أيضاً «التيمات» الآتية التي وسمت النص الهايدغري وهي:

- **تأويل تاريخ الوجود، معنى وحقيقة الوجود**
- **الفكر، الفلسفة، والعلم**
- **الفكر، الفلسفة والشعر**
- **التقنية والميتافيزيق**
- **العمل الفني**

ـ **اللغة، اللغات، الترجمة** (بدءاً بالمشاكل النظرية والتطبيقية لترجمة المتن المعني)، التقنية والترجمة (لغات صورية ولغات طبيعية، مشاكل الميتا ـ لغة وآلات الترجمة).

ـ **السياسة**، مثلاً التساؤل عن الفكر السياسي لهايدغر وعلاقته بفكره عموماً وبالتزاماته السياسية أيضاً (وطبعاً فإن الأسئلة نفسها تفرض نفسها على المفكرين الآخرين). وبخصوص هايدغر الإنسان، كيف تم «تلقيه» في فرنسا؟ وما هو المصير المتميز لهذا الرجل؟ هكذا، سنتابع تاريخ وألعاب «ميراثه» خلال الخمسين سنة الأخيرة،

باعتبار أنه اخترق كل الفلسفة الفرنسية، بهذه الصيغة أو تلك، عبر تغيبات أحياناً، وظهور من جديد أحياناً أخرى، لكن بأشكال مختلفة ودالة بشكل كبير، إلى حد الآن. طبعاً، من اللازم أن تنسق هذه البحوث بين أعمالها والأعمال التي تهتم، ومن منطلقات أخرى، بتاريخ القرن العشرين وبتشكل تيمة الحداثة أو مابعد الحداثة، بألمانيا أو خارجها، وبتحليل ظواهر الكليانية (totalitarisme) والنازية والفاشستية والستالينية، دون الاقتصار على هذه الكتل الضخمة بالقرن المذكور. وهكذا، ستبدو لنا أصالة الطرق التي يتعين شقها وضرورتها المفروضة على المعهد، خصوصاً ضمن التقاطع النشيط لكل هذه الأبحاث. ومادمنا قد اقترحنا هايدغر كنموذج، فإنه يتعين على هذه التقاطعات أن تخترق إشكالية أخرى، ماضية أو معاصرة، حول الحدود المصيرية للفلسفة (هيغل، فيورباخ، ماركس، كيركغارد، كونت، نيتشه، هوسرل، حلقة فيينا، فتغنشتاين، هايدغر، مدرسة فرانكفورت... إلخ)، وأيضاً الأعمال حول جينيالوجيا هذه الإشكاليات المهيمنة وحول هيمنتها ذاتها. وضمن كل هذه الخطوات يجب عدم تجاهل التمييز الصارم بين القراءة الداخلية والخارجية، مثلما لا يجب الأخذ به كمعتقد. وتستدعي هذه الإشكالية، مثلها في ذلك مثل إشكالية «السياق» (contexte) والوضع ضمن السياق (contextualisation) بلورة جديدة.

- **العقل الجامعي**: تتضمن هذه «الفلسفات» سواء على مستوى موضوعاتها (هيغل، نيتشه، هايدغر على الأقل) أو بشكل ضمني، خطاباً حول العقل الذي هو أيضاً خطاب حول الجامعة وتقييم أو حكم على مصير الجامعة الحديثة وسياستها، خصوصاً ضمن علاقتها بالدولة والوطن، وتنظيم العلاقات بين البحث الفلسفي والبحث التقني - العلمي. ويتعين أن يمر التفكير المستمر للمعهد حول مهمته

الخاصة وغاياته أو أهدافه المحتملة، عبر حوار مع هذه الأفكار التي هي أفكار الجامعة.

ويبدو لي أن جماعات البحث المقترحة، لا توجد في أي مكان، لا في فرنسا ولا في أي بلد آخر. وهكذا، فإن البحوث المنظمة الوحيدة، خارج المجموعات غير النظامية والمبادرات المتفرقة، ترتبط بمراكز متخصصة بشكل ضيق، غالباً ما تكون عاجزة عن الانفتاح والحركية وعن القيام بالخطوات المتقاطعة أو المائلة التي اقترحناها هنا. وتتمثل الصعوبة التي تواجهها (وهو ما يرجع في الغالب إلى الآليات المؤسساتية أكثر مما يرجع إلى الأشخاص) في تعبئة هذه الأبحاث التي تصبح أحياناً فيلولوجيا خالصة أو فيلولوجيا من دون طموح فلسفي، رغم تسليمها هنا وهناك بالتكنولوجيا الحديثة، كما تواجهها صعوبة تحدي هذه الأبحاث للرهانات الخطيرة الحالية والمستقبلية. ويجب ألا يفهم من هذه الملاحظات الأخيرة، إرادة في الحط من قيمة المواقف التاريخية أو ذات الاهتمام بالماضي باعتباره كذلك، بل العكس هو الصحيح. غير أن المفارقة ـ بفرنسا على الأقل ـ هي أن العمل التاريخي والفيلولوجي و«التوثيقي» ـ بغضّ النظر عن القيمة الإيجابية التي يكتسبها في العديد من المؤسسات ـ يظل ناقصاً بخصوص المجال الذي تحدثنا عنه. وفي جميع الأحوال، ولأسباب يتعين على المعهد تحليلها، يوجد تأخر كبير وغير مقبول بهذا الشأن، بدءاً بالتأخر في مجال النشر وترجمة المتون الأساسية للقرن العشرين، فالترجمة تظل ناقصة ومتفرقة ومتنافرة بشكل كبير. ولا يكتسي هذا النقص خطورة في حد ذاته فحسب، بل أيضاً لكونه ينعكس على البحث العلمي والفلسفي. ومثلاً وليس حصراً، فنحن نعلم بأن هذه الوضعية تنطبق على أعمال فرويد وفتغنشتاين، وخصوصاً هايدغر الذي يجب القيام بترجمة كاملة ومنسجمة ما أمكن

لأعماله اعتماداً على النشرة العلمية والكاملة لكتاباته (التي هي قيد الإنجاز). ويمكن للمعهد، من خلال كل هذه المهام، الاشتراك مع مبادرات مؤسسات أخرى للبحث (كالمركز الوطني للبحث العلمي (CNRS) والجامعات).

ـ د ـ

تسمح لنا عدة مؤشرات بالتأكيد أنه كلما كانت البرامج والمراكز نشيطة وفعالة كلما جلبت إليها عدة باحثين وجنت من وراء ذلك مساهمة كفاءات عديدة، من فلاسفة وفيلولوجيين ومؤرخين ودارسين للشعر ولسانيين ومناطقة وعلماء السياسة وسوسيولوجيين ومترجمين وكتاب. . . إلخ، لذلك وجب أن تكون مهيكلة على مستوى هوياتها الخاصة ومتضمنة لكل محاور البحث الأخرى. كما يجب أن ينطبق هذا الأمر على كل وحدات البحث التي سنحددها. وهناك مؤشر نموذجي بهذا الخصوص، يتعلق بـ «الدراسات النسائية»، رغم وجود علاقة مباشرة على ما يبدو، بينه وبين المثال السابق. واعتبر بأن هذه العلاقة أساسية وسأذكّر في هذا الصدد ببعض الحقائق البديهية التي لا تحتاج إلى برهنة. ذلك أن التخلف المؤسساتي لهذه الدراسات ببلدنا يعتبر أمراً فاضحاً (بالمقارنة مع الولايات المتحدة الأميركية مثلاً وما يحصل في جامعاتها، وبالمقارنة أيضاً مع قوة وغنى هذه «الدراسات» في فرنسا، لكن خارج المؤسسات العمومية).

وكما يؤكد «تقرير غودولييه» فإنه لا توجد سوى وحدة بحث وحيدة حول «الدراسات النسائية» أقرتها الحكومة السابقة بفرنسا (ونسقت أعمالها هيلين سيكسوس (Hélène Cixous) بجامعة باريس الثامنة). من جهة أخرى، يبدو من البديهي أنه إذا كان من اللازم أن

تتطور الدراسات النسائية بالمعهد لهذه الأسباب، فإنه يتعين أن يكون لها إشعاع مستمر داخل كل أمكنة البحث الأخرى.

II ـ الوجهة والغاية

يجب ألا تنفصل «التيمات» التي سنضعها تحت هذا العنوان، عن التيمات السابقة، لأنه من الممكن أن تتقاطع معها في عدة جوانب. لكن تنويعات أصيلة ستميز هذه المعالجة، بحيث سيتم إعادة أو تفعيل أو تحيين مقولات تعتبر كلاسيكية وذلك عبر ملاءمتها مع موضوعات جديدة واختبارها (أو تحويلها أو تغيير شكلها) أمام وضعيات تبدو غير مسبوقة أو نوعية. ويجب تعبئة كل التيمات والمشكلات المنظمة للتقليد الفلسفي العظيم من أرسطو إلى كَنْت ومن لايبنتز إلى هيغل وماركس ومن نيتشه إلى برغسون... إلخ حول الغائية والنزعة الأخروية والغايات والنهايات، وذلك ضمن توجهات عديدة ومختلفة، مثل البيولوجيا وعلم الوراثة الحديثين والبيو ـ إتيقا. كما سينفتح تفكير جيد حول الحق في علاقته بالتحولات التقنية ـ العلمية للطب، على الأبعاد الأخلاقية والسياسية لفكر الوجهة. ونقترح على سبيل المثال انخراط أبحاث دقيقة عند تقاطع الاتجاهات التالية:

ـ أ ـ

التوريط الفلسفي لعلوم الأحياء، ففي هذا «المجال» غير المحدد بدقة، يسمح غنى وتسارع «الاكتشافات» بتحريض الفلسفة، أكثر من أي وقت مضى، على مساءلات أساسية وأكثر نقدية. لقد تحدثنا عن «التوريط» و«التحريض»، للتأكيد أن الأمر يتعلق بشيء مغاير للتأمل الإبستيمولوجي الذي يستتبع الإنتاج العلمي. ودون الاعتراض على ضرورة إبستيمولوجيا كهذه في هذا المجال كما في غيره، ألا يجب

أن نأخذ بعين الاعتبار إمكانية «القرارات الفلسفية» التي تفتح وتوجه فضاءات علمية جديدة؟ ولا يتعلق الأمر هنا بفلسفة تلقائية أو دوغمائية ولا ببقايا فلسفة قبل ـ نقدية ضمن نشاط العلماء، بل بمسعى فلسفي ـ علمي تدشيني ومنتج وبمعارف جديدة. ورغم أن هذه الإمكانيات قد حظيت بألقاب شرف تاريخي في كل مجالات النظرية العلمية، إلا أنها على ما يبدو، تتسم اليوم بالغنى والطموح داخل كل الفضاءات التي تتواصل فيها علوم الأحياء مع العلوم الأخرى ومع التحولات التقنية الجارية (علوم اللغة، فيزياء، معلوميات). ويرجع الفصل بين كل هذه البحوث والموارد، مثل الفصل بين الفلسفة وهذه العلوم التقنية، إلى التأثيرات السوسيو ـ مؤسساتية للجماعة العلمية أو التقنية في غالب الأحيان، أكثر مما يرجع إلى الطبيعة الداخلية للموضوعات. ويمكن للمعهد أن يؤدي دوراً حيوياً لهذا الغرض.

ـ ب ـ

المشاكل الفلسفية والأخلاقية والسياسية والقانونية المثارة من طرف التقنيات الطبية الجديدة وأسس أخلاقيات مهنية.

وسواء تعلق الأمر بالديموغرافيا (في كل أبعادها، من توزيع الموارد الغذائية إلى مراقبة الولادات في العالم) أو بعلم التقدم في السن (gérontologie) عموماً (وليس فقط علم الشيخوخة الذي اكتسى تطوره النظري والمؤسساتي في العالم أهمية كبيرة غالباً ما تم تجاهلها بفرنسا) أو التلاعب بالمورثات والإشكالية الكبيرة لزرع الأعضاء أو محاكاة العالم الحي الإلكتروني (bio-biotique) (ordinateurs بجيناتها الاصطناعية وتكون «الإحساس الاصطناعي» أو «الموت الرحيم» (l'euthanasie)، فإن الرهان الفلسفي يعتبر بديهيّاً في

كل هذه الأمور. وهو لا يطرح بعبارات المعرفة والتحكم الذي يتطلب أفضل الكفاءات، بل يستدعي أيضاً تأويلاً أخلاقياً واتخاذ الموقف والقرار. كما يفترض إعادة تشغيل كل الأكسيولوجيا الأساسية المتعلقة بقيم الجسد، وبإدماج ما هو حي، و«بالذات» و«الأنا» و«الوعي»، وبـ «المسؤولية» الفردية والجماعية. وإلى جانب هذه القضايا تبرز قضايا السياسة «الصحية» أيضاً (حقوق وواجبات المجتمع إزاء ما يدعى بـ «الصحة» وأيضاً بلورة جديدة لهذا المفهوم) وسياسة البحث في هذا المجال (أولويات، أهداف، تمفصلات مع البحوث العسكرية ـ الصناعية).

- ج -

الطب النفسي والتحليل النفسي

يجب اتخاذ الحذر أثناء ربطهما بالأبحاث المذكورة وأثناء ربطهما في ما بينهما، وأيضاً خلال الفصل بينهما على مستوى أصالتهما المحصنة وغير المختزلة. وسواء تعلق الأمر، في الحالتين معاً، بالمعرفة أو بالخطاب «النظري» أو التقنية والمؤسسة، فإن ضرورة النقاش الفلسفي تظل شيئاً معترفاً به ومطلوباً من طرف كل الممارسين الذين استشرناهم، وبشكل أوسع، من طرف عدد كبير من الباحثين في كل الميادين والذين «يعتمدون» على التحليل النفسي بهذه الطريقة أو تلك. وفي هذا الصدد، فإن المنهج الأكسيومي للبحث قد تحول سواء في مجال الأدب أو اللسانيات أو التاريخ أو الإثنولوجيا أو السوسيولوجيا أو البيداغوجيا أو الحقوق. ونحن لن نؤكد هنا شيئاً بدهياً. لكنني أريد مع ذلك، إثارة نقطة يجب على مسؤولي المعهد في المستقبل العناية بها، فخلال الاستشارة التي قام بها موريس غودولييه (Maurice Godelier) وجيرارد ماندل (Gérard

(Mendel) مع عدة محللين نفسانيين تم التأكد من حرص هؤلاء على الاحتفاظ بالتميز غير المختزل لخطابهم ولممارستهم. وحسب التنظيمات الاجتماعية للصحة العمومية أو لمؤسسات البحث العمومية، فإن أغلب المحللين النفسانيين يرغبون في الحفاظ على استقلاليتهم. ومهما كان رأينا حول هذه المشاكل المعقدة جداً، والتي أفضل عدم معالجتها هنا، فإنه من المستحب ألا يعتبرها المعهد وكأنها «حُلَّت» بشكل من الأشكال. وبصيغة أخرى، عليه أن يتبنى سياسة تحفظ وامتناع بخصوص هذه المشاكل، وهذا لا يعني عدم إثارتها نظريّاً، بل إن العكس هو الصحيح. لكنه مطالب بعدم تحديد أي انخراط اجتماعي للتحليل النفسي، من خلال ارتباطه مثلاً بمجموعة من المحللين أو بمؤسسة تحليلية، فكل عقود البحث سيتم توقيعها مع أفراد أو جماعات مهتمة بإشكالية التحليل النفسي وليس مع محللين نفسانيين باعتبارهم كذلك (حتى ولو كانوا مهتمين بهذه الإشكالية فعلا وحتى لو تعلق عملهم داخل المعهد بمؤسسة أو تاريخ الحركة التحليلية). ولا توجد أي مفارقة في ذلك، فهذه التوصية المصاغة هنا والتي تروم مصلحة الجميع ومصلحة المعهد في المقام الأول، تلتقي مع مطالب صادرة على الأرجح، عن المحللين النفسانيين، فقد أخبرني العديد منهم بأنهم يفضلون الاشتغال في ظل هذه الشروط، بدل العمل داخل فضاء مخصوص لهم قانونيّاً، بالمركز الوطني للبحث. وسواء كانوا على صواب أو على خطأ، فإنهم يخشون من أن يجدوا أنفسهم مسيَّجين (نظريّاً) أو ملتزمين (اجتماعياً وسياسياً) ويفضلون تبادلات مفتوحة ومتعددة مع الفلاسفة والباحثين في العلوم الاجتماعية وأيضاً ـ وهو ما يجب تسجيله ـ مع الباحثين في علوم الحياة أو الطبيعة، بفرنسا وخارجها. ويأخذ هذا البعد الدولي هنا بعض الملامح الخاصة التي نبهنا إليها بعض مراسلينا مراراً وتكراراً.

ـ د ـ

الحق وفلسفة الحق

كنا مقتنعين عند بداية مهمتنا، وتأكد لنا ذلك في ما بعد، بأن هناك نقصاً مريعاً في هذا المجال بفرنسا. ويتأسف عدة فلاسفة ورجال قانون على هذا الوضع، مقترحين بذل مجهود في هذا الميدان. ومن الممكن أن يبدأ هذا المجهود داخل الاتجاهات التي أشرنا إليها، آخذين بعين الاعتبار، مشاكل الحق الناجمة عن بعض التحولات الحديثة (التقنية والاقتصادية والسياسية والفنية). وتحظى تيمات الوجهة والهبة والتبادل والدين بامتياز خاص في هذا الإطار. ونحن لا نتحدث فقط عن الخطوات «المقارنة»، الإثنو ـ سوسيولوجية والتاريخية التي يفرضها الوضع، ولكن أيضاً عن بعض المقاربات الأقل كلاسيكية والتي تتم مثلاً، انطلاقاً من تحليلات «تداولية» لبنية الملفوظات القانونية. وبالمقابل، سندرس أيضاً الشروط القانونية لتشكيل الأعمال الفنية أو لحقل إنتاج وتلقي (أو وجهة) الأعمال الإبداعية، هذا دون أن نتحدث عن كل الترابطات الممكنة مع الإشكالية السياسية والدينية ـ السياسية. ولكي لا تتجاوز أمثلتنا الإطار المحدد لها، نقدم بعض التحريضات المتراكمة والمتنوعة و«الحديثة»، على هذا التأمل الفلسفي ـ القانوني الجديد، وهي كالآتي: ظواهر المجتمع الكلياني، التقنيات الجديدة للتعذيب الجسدي والنفسي، الشروط الجديدة لاستثمار واحتلال المكان (إعمار، فضائي بحري وجوي، «بحوث فضائية») تقدم الصياغة المعلوماتية، خصائص ونقل التكنولوجيا الامتلاك، إعادة إنتاج وتوزيع الأعمال الفنية في إطار الشروط التقنية الجديدة واعتبارا لدعامة الإنتاج والتوثيق.

وتستدعي كل هذه التحولات الجارية، بلورة جديدة وعميقة

لمفهومية (conceptualité) وأكسيومية الحق والقانون الدولي والقانون العام والخاص.

وقد برزت أيضاً إشكالية جديدة لحقوق الإنسان، وهي تتقدم بجد وأناة داخل الهيئات الدولية الكبرى. ويبدو أن الفلسفة الفرنسية لم تعرها اهتماماً كبيراً، وغالباً ما يختفي هذا النقص وراء الفصاحة الكلاسيكية للإعلانات لفائدة حقوق الإنسان. وعلى الرغم من ضرورة هذه الإعلانات، فإنها لا تندرج في إطار الفكر الفلسفي. لذلك، يتعين على مثل هذا الفكر، أن يتحدى حالياً، هذه الوضعية غير المسبوقة.

ـ هـ ـ

الشرطة، الجيش والحرب

هنا أيضاً تباشر التحولات التكنولوجية الجارية تحويلاً عميقاً للبنيات ولأنماط الفعل وللرهانات والغايات. ويبدو التفكير الفلسفي بعيداً عن الأبحاث التي اهتمت بهذا الموضوع داخل العديد من المؤسسات الفرنسية والأجنبية. لذا يتعين على المعهد، تسهيل المواجهات بين خبراء (من الشرطة بكل أجهزتها ومن المؤسسات السجنية ومن الجيش وأيضاً خبراء في الاستراتيجية والسجال الحديثين) وباحثين آخرين، خصوصاً الفلاسفة. ويبدو أن توجهات البحث عديدة ومتنوعة، كما تذكرنا به المشاريع الهامة الآتية من فرنسا أو من الخارج. ومن الناحية العملية، لا توجد أي تيمة من التيمات المثارة من طرف هذه المشاريع، لا تتقاطع بهذا الشكل أو ذاك، مع إشكالية الشرطة والجيش والحرب. ويجب أن ننظر إلى هذه الأخيرة في مختلف الأوجه التي ليست عبارة عن استعارات (حرب أيديولوجية، حرب اقتصادية، حرب إذاعية). ولن تكون البيو ـ سبرنتيقا

والأسلحة المسماة «ذكية» والقذائف الموجهة ذاتياً، سوى براديغمات بارزة ومحددة لإشكالية «الإرسال» و«الوجهة»، المتعلقة بهذا الميدان. ويمتد هذا الأخير ليشمل نظرية الألعاب وسياسة البحث (العسكري ـ الصناعي) والتحليل النفسي والسيميوتيقا والبلاغة والأدب و«الشرط النسائي».

III ـ لغات الوجهة ووجهات اللغة

يجب أن نفهم لفظة «لغة» في معناها الأوسع، أي في ما وراء حدود ما هو لساني واستدلالي، في شكليهما الشفاهي أو الكتابي. طبعاً، فإن قيم «الإخبار» و«التواصل» و«الإرسال» و«التبليغ»، متضمنة في هذا المعنى، لكنها لا تستنفده مع ذلك. هكذا، يمكن ويجب على دراسة كل الدلالات والعمليات «المصيرية» (وجَّه، أرسل، بثَّ، نقل، بعث، أعطى، تلقى) أن تخترق كل مجالات نشاط المعهد، من خلال عنوان «اللغة».

وقد أكدنا مبدئياً، في الجزء الأول من هذا التقرير، بأن هذا النشاط لن يقتصر فقط على الدراسة النظرية، بل وفي ارتباط مع ذلك، سيهتم بالإبداع وبالإتقان. ونريد الآن، الإشارة إلى العناوين والمسالك الرئيسية لهذه البحوث المتقاطعة، محيلين بنوع من السهولة، على مقولات كلاسيكية.

ـ أ ـ

فلسفة اللغة: لا لسانيات ولا إبستيمولوجيا اللسانيات

إذا لم تكن مجرد إبستيمولوجيا اللسانيات ولا لسانيات فما هي خصوصيتها؟ وكيف تشكلت هذه «الخصوصية»؟ ولأن الأمر يتعلق بتاريخ وتحليل إشكاليتها ومقولاتها في ارتباط بكل أشكال الغائية،

فإن السؤال المطروح هو: ما المقصود بالمرسل وبالمرسل إليه، بالباعث وبالمتلقي وبالرسالة؟ وكيف تكونت وحدتها «التداولية» وهويتها المفهومية؟

بإمكاننا عبر كل أبعاد هذا التحليل (الميتافيزيقي، السيكو ـ سوسيولوجي، التحليل ـ نفسي، التقني ـ الاقتصادي) أن نباشر مشكلات التقريرية (décidabilité) واللاتقريرية (indécidabilité). وسيتم التعرف على هذه المشكلات في صيغتها المنطقية والسيمانتيقية وضمن مفارقات التداولية أو من خلال تأويل «الأعمال الفنية».

ـ ب ـ

اللسانيات

يتعلق الأمر، كما هو الشأن في كل «الحقول الشاسعة» التي سبق أن ذكرتها، بتحديد الزاوية الحادة للمعهد، فمن الواضح أنه لا يمكن أن يغطي كل فضاء الأبحاث اللسانية ولن تدرس فيه كل اللسانيات، على افتراض أن ذلك يتم في جهة أخرى.

وما سيتم القيام به بالأحرى، مع الإعفاء من كل توجيه للبحث اللساني نحو وجهات جديدة، هو مساءلة اللسانيين أثناء نقاشهم مع باحثين آخرين، فلاسفة أو غير فلاسفة، حول ما هو فلسفي في اللسانيات وما هو لساني في الفلسفة. ولن يتم ذلك فقط بألفاظ المقتضيات الدوغمائية الموجودة هنا وهناك، إذ توجد أنماط للتوريط لا تقل أهمية، سواء من المنظور التاريخي أو النسقي. ومن الممكن، مثلاً، مساءلة انخراط الخطاب الفلسفي داخل لغة طبيعية وداخل «فلسفة اللغة» التي تعتمده في استدلالها، كما يمكن مساءلة القرارات الفلسفية لكل اللسانيات، سواء تم تحمل مسؤوليتها أو لم يتم.

وليست هذه القرارات سلبية بالضرورة (أي عبارة عن «عوائق إبستيمولوجية»)، كما إنها لا تختلط ضرورة بالخطاب أو بالمرجعية الفلسفية التي تبرزها اللسانيات، مثل اللسانيات الديكارتية (cartésienne) واللسانيات الروسوية (rousseauiste) والهرديرية (herderienne) والهمبولتية (humboldtienne).

ومما لا شك فيه أن الاكتشافات على مستوى الفكر القروسطي الذي تم إهماله من طرف الفلسفة الجامعية الفرنسية، سيكون أكثر غنى، لكن تبقى هذه مجرد أمثلة لا غير.

- ج -

السيميوتيقا

يمكن أن ننقل هنا، كل ما قيل في اللسانيات حول الرهانات الفلسفية. وسيكون المجال أوسع، لأنه سيغطي كلاًّ من الأنساق اللسانية وأنساق العلامات غير اللسانية. هكذا، سنهتم أساساً بالوظائف الدلالية المتداخلة في ما بينها (الإشارة والكلام، الخطية الشكلية واللغة الطبيعية أو العادية، الأعمال الفنية ذات الصيغ المتعددة ـ نص، تشكيل، موسيقى. . . إلخ).

هكذا سيمتد التفكير (بشكل غير موسوعي، لكن بنوع من الاختراق (incursif)) إلى كل أنساق الإشارات وإلى كل أنواع السنن، بدءاً بالمعلومة الوراثية. أما بالنسبة إلى إشكالية «الذكاء الاصطناعي»، فليست هناك ضمانة في كون الأوليات الفلسفية التي انخرطت فيها البحوث الخارجية قد تم اكتسابها بدءاً بالتقابل بين ما هو اصطناعي وما ينتمي إلى سلسلة الأشياء الأخرى.

كما لا يمكننا الاقتصار في مرحلة أولى على غربلة أو توجيه المساحة الشاسعة لهذا الحقل عبر الإحالة على أسئلة «الوجهة»، وسيظل السؤال المتعلق بمعرفة ما إذا كان فكر اللغة قائماً على «فلسفة اللغة» وعلى النظرية السيميوتيقية أو على النظرية اللسانية، وسؤالاً مفتوحاً دوماً.

ـ د ـ

التداولية

رغم ما يجمعها باللسانيات والسيميوتيقا والسيمانتيقا العامة أو بفلسفة اللغة، فإن التداولية تتطور حالياً خارج فرنسا، كمادة أصيلة نسبياً. وسواء تعلقت بالملفوظ (أفعال الكلام (Speech Acts)) أو بسياق سيميوتيقي أكثر تعقيداً (يتضمن السلوكات الإشارية مثلاً)، فإنها تقوم بعملية توزيع جديد وعام، ذي نتائج هامة. وفضلاً عن هذه النتائج الخاصة والغنية، فإنها تقتضي انخراطاً أساسيّاً «للمواد التخصصية» المنغلقة على ذاتها والتي تحمي ذاتها باسم تخصصها العلمي. ولهذا السبب، يمكن للتداولية أن تحتل مكانة خاصة وحساسة داخل المعهد «كمفترق طرق» بالنسبة إلى حركة دائبة (الفلسفة، السيمانتيقا، اللسانيات، السيميوتيقا، النظرية والممارسة الفنية، تأويل الإنجازية القانونية). ونظراً إلى أهمية هذه الرهانات وللمكانة التي يتعين على المعهد منحها للبعد الإنجازي (انظر الجزء الأول من هذا التقرير)، ونظراً أيضاً إلى كون الأعمال المتفرقة تتضاعف حالياً دون توفرها على وسائل مؤسساتية خاصة (انطلاقاً من نظرية أوستن (Austin) في أفعال الكلام ومن التقليد الناجم عنها، وأحياناً من خلال الابتعاد عنها إلى حد القطيعة)، فإن المعهد مطالب بخلق فضاء للتنسيق وبعد ذلك، مركز للبحوث يكون خارجاً عنه

وشريكاً له في الوقت نفسه. وقد توصلنا إلى عدة مقترحات جيدة، وبإمكاننا وضع الترتيبات الملائمة لها، وفق ما نرغب فيه ونستدعيه.

ـ هـ ـ

تكنولوجيا التواصل عن بُعد

وهو تفكير «أساسي» في مفاهيم التواصل والاتصال عن بعد، وفي الروابط البنيوية وغير المختزلة بين التقنية (tekhnè) عموماً وعملية الاتصال عن بعد، بدءاً بأشكالها البسيطة والأولية. وبصيغة أخرى، فإن تكنولوجيا الاتصال عن بعد ليست مجرد تكنولوجيا، ومن هنا يبرز الرباط بين هذه الإشكالية وإشكالية المسافة والفسحة (espacement) الموجهة. ومن بين البؤر الممكنة لهذا التفكير، سنسجل ما هو ضروري أكثر بالنسبة إلى اليوم وللغد:

1 ـ هناك غايات وبنيات وعمليات اشتغال لدى كل أنماط التوثيق أي بالنسبة إلى التواصل (الفلسفي والعلمي والفني. . . إلخ). وبما أن ضرورة هذا العمل والتجارب الناتجة عنه، تعتبر أمراً بديهيّاً بالنسبة إلى التقنيات الجديدة (أفلام مصغرة، بنوك المعطيات، تواصل عن بعد، فيديو)، فإنني أفضل التركيز على الكتاب (تاريخ الكتابة والكتاب، نموذج الكتاب وتأثيراته على بنية الأعمال والخطابات وخصوصاً الخطابات الفلسفية، المشاكل التقنية والسياسية لثقافة الكتاب أزمة ومستقبل النشر عموماً والنشر العلمي والفلسفي أو الأدبي خصوصاً، الأبعاد الوطنية والدولية للمشكل، اللغات المهيمنة وثقافات الأقليات).

طبعاً، لا يمكن اعتبار هذه القضايا اليوم كملاحق داخل مؤسسة للبحث مثل المعهد. لذلك، ستعالج في شموليتها ودقتها بمساعدة عدة خبراء (في تقنيات التوثيق والنشر الجديدة، أصحاب مطابع،

ناشرون، أصحاب مكتبات). وسيتم التنسيق بين هذه المبادرات وتلك التي اتخذت في جهات أخرى، مثلاً في مركز دراسات أنساق التكنولوجيا المتقدمة (CESTA)، وفي مركز البحث في الإبستيمولوجيا المستقلة[7]، وفي وزارة الثقافة ومديرية الكتاب.

2 ـ وسائط الاتصال الجماهيرية: سيكون هناك تفكير فلسفي وعلمي وعلم وسائطي (médiologie) نظري، إمبيريقي (empirique) وتجريبي (expérimentale). ويمكن للمعهد إعطاء الأفضلية من بين الأعمال العديدة التي تفرض نفسها في هذا المجال للجوانب الثقافية والفنية والعلمية والفلسفية. مما سيؤدي إلى تحليل دقيق للعلاقات بين الثقافة «الوسائطية» (médiatique) والبحث والتعليم. وسيثير المعهد المشكلات الأخلاقية ـ القانونية، أو الأخلاقية ـ السياسية، أو تلك المتعلقة بأخلاقيات المهنة (déontologiques) المرتبطة بمثل هذا الامتداد دون أي موقف انفعالي رافض (مآله الفشل طبعاً) تجاه امتداد وسائط الاتصال الجماهيرية. كما سيحاول اقتراح استعمالات جديدة لهذه الإمكانيات التقنية (العمومية أو الخاصة)، باحثاً عن منافذ لها. وما قلناه عن وسائط الاتصال المذكورة، ينطبق أيضاً على أنماط التواصل الأخرى، الأكثر تنوعاً والأقل انتشاراً مثل «الإذاعات الحرة»، أو على تقنيات التواصل عن بعد. وتجري حالياً بحوث عديدة في هذا الصدد، بالجامعات الأجنبية وببعض المؤسسات الفرنسية، لذا يتعين على المعهد أن يشترك معها في الحفاظ على أصالة مقاربته.

---

(7) Cesta: مركز دراسات أنساق التكنولوجيا المتقدمة (Centre pour l'étude des systèmes de technologie avancée),

Crea: مركز البحث في الإبستيمولوجيا المستقلة (Centre de recherche d'épistémologie autonome).

3 ـ المعلوميات، الاتصال عن بعد، التقنيات المعتمدة على الإنسان الآلي، البيو ـ تكنولوجيا

وفي ارتباط مع أمكنة أخرى للبحث، خصوصاً مع الشبكة التواصلية لمركز دراسة أنساق التكنولوجيا المتقدمة (CESTA)، يجب على المعهد أن يساهم بأسلوبه ووسائله، في التفكير العلمي والفلسفي القائم حول مسألة الغاية وأنماط إنتاج وامتلاك التقنيات الجديدة التي عمل تسارعها المثير على تحويل مجموع الثقافة والمعرفة. ومن اللازم أن تجمع هذه البحوث ما أمكن، بين الاستئناس التقني ـ أي التوفر على كفاية دنيا ـ والتحليل الفلسفي والأخلاقي والقانوني والسياسي لكل هذه الرهانات.

ـ و ـ

الشعرية

اخترنا هذه اللفظة المتفق عليها إلى حد ما، لتجميع كل ما يتعلق من منظور كلاسيكي، بنظريات الفن والممارسات الفنية. وإذا ما كانت هناك من قيمة لعنوان «الشعرية»، فإنها تتمثل في تذكيرنا ببعدها المزدوج، كبحث نظري واستدلالي بالضرورة من جهة، وكمبحث تجريبي «مبدع» وإنجازي من جهة أخرى.

وقد أثارت مشاريع المعهد في هذا المجال (على الأقل كما تم تأويلها وعرضها من طرف بعثتنا)، اهتماماً مدهشاً، حيث كانت مقترحات البعثة أكثر عدداً واستعجالاً، وخصوصاً منها تلك الصادرة عن الباحثين أو الفنانين الفرنسيين. وهذا أمر متوقع، وهو يؤكد الصعوبة التي واجهتها هذه المبادرات في إيجاد المكان والوسائل داخل الهندسة النظرية ـ المؤسساتية لبلدنا.

ونشدد على ضرورة أن يعمل المعهد، كلما تيسر له ذلك، على التشارك مع هذه المبادرة الجارية بباريس وضواحيها وبالخارج، سواء كانت هذه المبادرات عمومية (مثل تلك التي أقرتها ودعمتها وزارة الثقافة) أو خاصة. وستحظى المبادرات التي تجمع بين «المنظرين» و«المبدعين» الذين يشكلون أحياناً شيئاً واحداً، باهتمام خاص.

وفضلاً عن كل «القضايا الكبرى» التي يتعين شحنها من جديد (أصل العمل الفني، المعنى، الإحالة، الفن والحقيقة، الفن والثقافة الوطنية) فإن الاهتمامات المشتركة لهذه الأبحاث ستتعلق بما يلي:

- بنيات الوجهة والغاية («غاية الجميل» مع أو من دون مفهوم)، فمن ينتج ماذا؟ وما هي الوجهة المتوخاة؟ وأيضاً نظريات التلقي و«الذوق» وسوق الفن وظواهر التقييم والشرعنة والانتشار.

- موضوعة الوجهة (المصير، القانون، الصدفة والضرورة)، داخل الأعمال الفنية ومن زاوية الإنتاج.

- تأويل الأعمال الفنية من طرف الفلسفة أو الهرمونيتيقا وتحويل النقد الفني داخل الفضاءات السمعية البصرية الجديدة للصحافة والنشر.

- تحول الفنون (بأشكالها ودعاماتها)، بفعل التقدم الحاصل في العلم والتقنيات.

- نقد وتحويل التصنيف المألوف للفنون. وعلى الرغم من أن مساءلة فلسفية أخرى، أصبحت ضرورية بالنسبة إلى كل العلوم ومطلباً صادراً عن المبدعين أنفسهم، إلا أنه من الممكن تلمّس الجانب الاستعجالي للمسألة، في الأدب أو الشعر أو الموسيقى. وقد عملت عدة أعمال خلال العقدين الأخيرين على تعبئة موارد كبيرة (الفلسفة، العلوم الإنسانية وخصوصاً اللسانيات والتحليل النفسي، والعلوم المنطقية والرياضية)، وغالباً ما يتم ذلك خارج المؤسسات

الأكاديمية وتقسيماتها المألوفة. ومثلاً، فإن المجال الذي تسمّى بـ «الأدب والفلسفة»، حصل عملياً على الاعتراف داخل الجامعات الأجنبية (خصوصاً في الولايات المتحدة الأميركية)، لكنه مازال عبارة عن سلعة مهربة في بلدنا.

وقد تلقينا مشاريع مهمة بهذا الخصوص، كما إن هناك مشاريع أخرى جديدة لا تقل أهمية، تجمع بطريقة أصيلة، بين الموسيقى والفلسفة وبين الموسيقيين والفلاسفة. ومما لا شك فيه أن باستطاعة بحوث مشابهة، معالجة قضايا الفنون البصرية والفنون المهتمة بالفضاءات كالمسرح والسينما والتلفزة.

IV ـ الترجمة، النقل وعملية الامتداد

سنشير وسنوحي من خلال هذا العنوان، بكل الخطوات الناقلة التي تحدد الخصوصية الدقيقة للمعهد الدولي، المنفتح أولاً وقبل كل شيء على الأبحاث العلمية المتداخلة أو المائلة أو الممتدة. إنها إذن ترجمات بالمعنى الثلاثي للكلمة الذي نستعير توزيعه من جاكوبسون (Jakobson)، فهناك الترجمة داخل اللغة (intralinguistique) (ظواهر الترجمة داخل اللغة، تعليق، صياغة جديدة، نقل)، وهناك الترجمة بين اللغات (interlinguistique) (بالمعنى المألوف أو «الخالص» كما يقول جاكوبسون، أي من لغة إلى أخرى)، وهناك الترجمة بين الدلالات (intersémiotique) (من وسيط دلالي إلى آخر، مثلاً ما بين الكلام والتشكيل). لكن هذه الترجمات تتضمن أيضاً معنى أوسع، وهو نقل النموذج أو البراديغم (الأنموذج) في مجالات البلاغة والفن والعلوم. وإليكم بعض الاتجاهات النموذجية التي تتقاطع مع مسالك أخرى، توجد تحت عناوين مغايرة وتتجه وفق الصيغة الصورية العامة للوجهة.

أ ـ بحوث «أساسية» في اللغة وفي تعددية اللغات وفي الإشكالية العامة للترجمة تاريخ ونظريات الترجمة في أبعادها اللسانية والفلسفية والدينية والسياسية والشعرية، المشاكل الراهنة للغات الرسمية للدولة ولغات الأقليات (الاندثار واليقظة، المساهمة في إطار جماعة علمية وفلسفية دولية، هيمنة لغة ما وامتلاكها للعلم التقني).

ب ـ إقامة مراكز متخصصة للتكوين اللساني مخصوصة للباحثين الفرنسيين والأجانب داخل المعهد أو باشتراك معه.

ج ـ التكنولوجيا الحديثة للترجمة، مشاكل نظرية: وتخص آلات الترجمة و«الذكاءات الاصطناعية» والبرمجة ـ داخل لغة معينة ـ لبنوك المعطيات ولأنماط أخرى من التوثيق والتواصل.

د ـ اللغات والخطاب الفلسفي: وتهم دور اللغات الطبيعية (الوطنية) في تشكل ما هو فلسفي باعتباره كذلك، تاريخ اللغات «الفلسفية»، الأبعاد السياسية واللاهوتية ـ السياسية والبيداغوجية التي يمكن اختزالها في السؤال التالي: كيف تصبح لغة فلسفية ما، مهيمنة؟ وسيتم التنسيق بين هذه الأعمال وتلك المتعلقة بالإشكالية المسماة «مقارنة» وبالمؤسسات الفلسفية (وهو ما سنشير إليه بعد قليل). وفي كل مرة، تتم إثارة السؤال حول عملية تشكل وشرعنة «الموضوعات الفلسفية».

هـ ـ النزعة المقارنة (comparatisme) في الفلسفة: ويبدو هذا العنوان إمبيريقيّاً وملتبساً، لكن ضرورة البحوث في إطاره لا يشوبها شك. وقد أصبحت الحاجة ماسة ومستعجلة في بلدنا إلى بحوث كهذه، وهناك شهادات وقرائن عديدة بهذا الخصوص. وهكذا، غطت «النزعة المقارنة» أينما حلت خطوات يصعب تحديدها وإبراز موضوعها وحتى منهجها.

وكيفما كان الحال، فإن هذه الهشاشة أو هذه النزعة الإمبيريقية (empirisme) لم تمنع بعض الأعمال من فرض نفسها ضمن شروط مؤسساتية غريبة تبرر قيام دراسات بهذا الخصوص. ومن غير المؤكد توفر «النزعة المقارنة» على معنى موسع داخل الفلسفة، لكن يجب نقد هذا المفهوم الفضفاض عبر تحليلات لم تحقق تطوراً هامّاً في الغرب وخصوصاً في فرنسا (ونحن نتحدث هنا عن تحليلات «ثقافية ـ منطقية»).

فلنقم الآن برسم خطاطة عامة لهذه الوضعية:

1 ـ الاختلاف بين الفكر (عموماً) والفلسفة، فالأمر يتعلق بأنساق للفكر لا تقتصر بالضرورة على الشكل «الفلسفي» كما انبثق وتطور تحت هذا الاسم في الغرب.

إن هذه الأنماط من «الفكر» ليست فلسفية حصراً، إلا أنها لا تختزل بالضرورة في ما يشكل من موقع فلسفي، مقولات «الثقافة» و«رؤية العالم» و«نسق التمثلات» الأخلاقية ـ الدينية بالغرب وخارجه. وغالباً ما تبرز محاولات التفكير في ما وراء ما هو فلسفي أو ما يربط الميتافيزيق بالعلم التقني الغربي، تقاربات مع أفكار غير أوروبية (إفريقية أو من الشرق الأقصى). ويتعين أن تتقاطع الأعمال والتبادلات النسقية بهذه الحدود، مع أعمال أخرى يمكن أن نعنونها كما يلي:

2 ـ الأنساق الفلسفية والأنساق الدينية بالغرب وخارجه. تجديد البحوث اللاهوتية (التي يجب ربطها بدراسة نهضة الحركات الدينية واللاهوتية ـ السياسية في العالم).

3 ـ الأنساق الفلسفية والأنساق الـ «أسطوريّة».

4 ـ الفلسفة ونزعة التمركز العرقي (ethnocentrisme)، إشكالية

الفلسفة الإثنية (نشير إلى النقاش الموسع والمتميز الذي تطور في أفريقيا انطلاقاً من نقد بولين هونتونجي (Paulin Hountondji)، وعنوانه «**فلسفة البانتو**»[8] (*La philosophie bantoue*).

ويمكن لهذه الإشكالية أن تتطور في ارتباط بالأسئلة (السيمانتيقية واللسانية والإثنو ـ ثقافية والمنطقية حول دلالة الإشارات وخطابات الوجهة (مَنَح/ تلقّى، بثّ، نقَل، أرسَلَ، وجّه).

5 ـ العبور القاريّ (transcontinentalités) للفلسفة

ويهم الاختلاف الحاصل بين التقاليد الفلسفية (داخل الفلسفة وتجليات هذا الاختلاف على أوروبا وكذلك تأثيراته على مؤسسات فلسفية غير أوروبية لكنها مهيكلة وفق النموذج الأوروبي)، فما هي طبيعة هذا الاختلاف الذي لا يتحدد انطلاقاً من الموضوعات أو المضامين وحدها ولا انطلاقاً من اللغات الوطنية فقط ولا من النزاعات المذهبية؟

هكذا، تشكلت عبر القرون ما أسميها بالقارات الفلسفية. وقد تسارعت وتيرة هذه الحركة واتضحت معالمها خلال القرنين التاسع عشر والعشرين. ولا تكتسي استعارة «القارة» صبغة جغرافية فحسب وإلا غابت عنها الدقة، ومرد ذلك كون الحدود الجغرافية أو الجغرافية ـ الوطنية، غالباً ما تحيط بالكيانات التقليدية وبالمناطق المؤسساتية (فلسفة فرنسية وألمانية وأنجلو ـ ساكسونية... إلخ). ويصعب حالياً تجاوز «جمارك» و«شرطة» هذه التقاليد الفلسفية، كما

(8) Placide Tempels, *La philosophie bantoue*, traduit du Hollandais par A. Rubbens (Elisabethville: Editions Lovania, 1945), et Paulin M. Hountondji, *Sur la «philosophie africaine»* (Paris: Maspero, 1976).

يصعب رسم حدودها وملامحها الأساسية. وفي اعتقادي، فإن التحليل (الذي لا يمكننا القيام به) سيبين كيف أن هذه الحدود لا تقتصر على اللغة وعلى البلاغة والصيغ السوسيو - مؤسساتية فقط لإنتاج وإعادة إنتاج الخطاب الفلسفي (داخل النسق التربوي وخارجه) وعلى الشروط التاريخية والسياسية العامة.

ومع ذلك، فإن تراكم وتداخلات كل هذه الشروط يساهمان في توليد هذه التشكلات «القارية» المنغلقة على ذاتها، فعدم قابلية التواصل (incommunicabilité) الأصلية، لا تتخذ فقط شكل العتمة (opacité) والغياب الجذري للتبادل، بل تعكس بالأحرى، تأخر وعدم انتظام كل ظواهر الترجمة والاستفحال العام لكل أشكال اللاتفاهم. ولا تنتشر هذه الأشكال فقط وأساساً وسط البلدان أو الجماعات الفلسفية الوطنية، فكلما كان تقليد من التقاليد العظيمة ممثلاً داخل جماعة وطنية، كلما أعيد تشكيل الحدود بالنسبة إلى كل بلد، وفق تصورات مختلفة.

غير أن الوضعية بدأت تتطور ببطء وبشكل هام ومغاير حيث نالت اهتمام بعض الفلاسفة هنا وهناك، كما شرعت بعض الحركات في التفكير، وفي تحويل هذه «البلبلة» (babélisation). وهذه مهمة مستعجلة وصعبة وأصيلة، وهي بلا ريب، مهمة الفلسفة حالياً إذا ما اعتبرناها موجودة فعلاً ومؤكدة. وفي جميع الأحوال، فهي المهمة الأولى التي لا تعوض والتي يتعين على المعهد الدولي للفلسفة الاضطلاع بها. وحتى لو كانت الغاية من تأسيس هذا المعهد، مقتصرة على هذه المهمة، فسيكون ذلك كافياً لتبرير وجوده. لهذا، وجب عليه في السنوات الأربع المقبلة التحضير للمبادرات الآتية:

- تكوين مجموعات عمل دولية، تتضمن في كل مرة باحثين فرنسيين وأجانب سيشتغلون في فرنسا (بباريس وضواحيها إن أمكن)

وفي الخارج. ولن تكون مؤهلاتهم فلسفية فقط، بل ستكون لسانية أيضاً، وسيكونون في حاجة إلى مساعدة خبراء آخرين بفرنسا وخارجها. كما سيعملون على تحليل وتحويل الوضعية التي وصفناها قبل قليل. وسيتخذون مبادرات ويضاعفون المقترحات المتعلقة بالتبادلات والتشاركات واللقاءات والتعاقدات التشاركية والترجمات والإصدارات المشتركة، في جميع الميادين التي تهم المعهد. ومن المنظورات الثابتة لهذا الأخير، اعتبار تيمة وإشكالية هذا الاختلاف «بين القارات» كبرنامج أولي خلال السنوات الأولى. وكلما توفرت شروط تشكيل مجموعات وفق كيفيات أصيلة دوماً، كلما أنجزت عملية التشكيل، سواء بأوروبا (الشرقية والغربية) أو خارجها، سواء تعلق الأمر بالفلسفة في معناها الغربي حصراً (انظر أعلاه) أو بـ «الفكر» غير الفلسفي.

ـ سيعلن عن برنامج للندوات الدولية الكبرى، مباشرة بعد تأسيس المعهد، لأنه يشكل الفعل التدشيني ذاته. ولا يتعلق الأمر بالندوات في شكلها التقليدي (التتابع الشكلي للمحاضرات الكبرى وللجان)، فالندوات التي سينظمها المعهد، ستكون تتويجاً لسنتين أو ثلاث سنوات من العمل المكثف بفرنسا وبالخارج. وسيتم التهيؤ لذلك بفعالية ونشاط من طرف فلاسفة مختصين، كما سيحصل تدعيم للاتفاقيات الخاصة بالإقامة بفرنسا وبالخارج بغرض البحث، حيث ستكون هناك إقامة بالمعهد لفائدة العديد من الفلاسفة الأجانب وإقامة لفائدة فلاسفة فرنسيين بالخارج. وأعتقد بأن الملتقيات الكبرى والأولى، يجب أن تخص الفكر الفرنسي والفكر الألماني من جهة، ثم الفكر الفرنسي والفكر الأنجلو ـ ساكسوني من جهة أخرى.

وسنسهر على أن تكون كل التيارات بأشكالها المتنوعة ممثلة في هذه الملتقيات. لكن سنمنح عناية خاصة للتيارات الأكثر حيوية وخصوصية، سواء كانت مهيمنة داخل المؤسسات الأكاديمية أو لم

تكن. وما أن يتم التحضير لهذين اللقاءين الكبيرين، حتى تشرع مجموعات أخرى في التهيؤ للقاءات أخرى في المستقبل (بين مفكرين من إيطاليا وإسبانيا وأميركا اللاتينية والهند والبلدان العربية وأفريقيا وبلدان الشرق الأقصى. . . إلخ).

V ـ الغايات المؤسساتية للفلسفة (البحث والتعليم)

ستخضع هذه الغايات، في مرحلة أولى، لإشكالية الوجهة (عبر تشكل المتلقين والمرسلين كذوات فردية أو جماعية، وحدة ومشروعية الرسالة وبنيات التبليغ والتلقي) وستهتم أبحاث ذات حجم كبير، بتاريخ ونسق المؤسسات الفلسفية سواء كانت فرنسية أو أجنبية.

طبعاً، ستكون هذه الأبحاث «نظرية» من جانب (لأن ما ينتظر القيام به في هذا المجال، كثير جداً، بل يجب القيام بكل شيء من جديد)، لكنها ستكون أيضاً تطبيقية وتجريبية بشكل واسع، وستهدف إلى تطوير وإغناء البحث والتعليم الفلسفيين. وهو ما دعا إليه رئيس الجمهورية والتزم به صراحة في رسالته الموجهة إلى مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي (GREPH) بتاريخ 8 أيار/ مايو 1981. كما أكد ذلك أيضاً، وزير الدولة ووزير البحث والصناعة في رسالة التكليف بمهمة، بتاريخ 18 أيار/ مايو 1982 والتي جاء فيها:

«في الوقت الذي تستعد فيه الحكومة الفرنسية لتمديد دراسة الفلسفة في التعليم الثانوي، فإنه من اللازم أن تتوفر الشروط والوسائل الملائمة لتطور البحث المطبق على هذه المادة». وسيشير الوزير بعد ذلك إلى أن المعهد مطالب «بتشجيع المبادرات المجددة وأن يكون منفتحا على البحوث والتجارب البيداغوجية غير المسبوقة».

لا تكتسي الإحالة هنا على الأعمال الأولى لمجموعة البحوث حول التعليم الفلسفي وللجمعية العامة للفلسفة (سنة 1979) سوى قيمة بيانية، فهناك مسالك أخرى ممكنة ويتعين على المعهد الانفتاح عليها بيقظة. وعلى كل الراغبين في المساهمة في هذه الأبحاث، التوفر على إمكانيات القيام بذلك وخصوصاً منهم أساتذة التعليم الثانوي والطلبة وتلاميذ الثانوية.

ولإعطاء فكرة عامة عن مثل هذه الأبحاث، سأستشهد بما ورد في افتتاحية مشروع مجموعة الأبحاث المذكورة[9]، وآمل أن تشترك هذه المجموعة مع المعهد، وفق شروط ضامنة لأفضل تشارك ولاستقلالية كل طرف.

«مشروع تأسيس مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي» (انظر نص المشروع في الباب الأول من كتاب **من يخشى الفلسفة؟** *Qui a peur de la philosophie?*).

«بالنسبة إلى فرنسا، فإنه من الضروري أن نضيف إلى كل هذه الأعمال تفكيراً في الفلسفة الفرنسية وتقاليدها ومؤسساتها الخاصة، وبالأساس حول مختلف التيارات التي اخترقتها خلال القرن العشرين. ومن اللازم أن يقوم تاريخ جديد للفكر الفرنسي بكل مكوناته (المهيمنة أو تلك التي تم تهميشها وقمعها)، بتحليل موجه للوضعية الحالية. ويمكننا أن نذهب بعيداً بهذه المقدمات، عبر تأكيد على الحداثة القريبة العهد وعلاقتها المعقدة بإشكاليات الفلسفة وحدودها

(9) Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, [textes de] Sylviane Agacinski, Michel Bel Lassen, Roland Brunet, Michel Cresta... [etc] (Paris: Flammarion, 1977), pp. 433 sq., et *Etats généraux de la philosophie: 16 et 17 juin 1979* (Paris: Flammarion, 1979).

وبالعلوم والفنون وأيضاً بالتاريخ السوسيو ـ سياسي الفرنسي وبالحركات الأيديولوجية بالبلد. سواء تعلق الأمر بالمنتسبين إلى اليمين الفرنسي أو إلى ما يعرف بالاشتراكية الفرنسية».

الملحق الرابع:
تقرير لجنة الفلسفة والإبستيمولوجيا (1990)[1]

تمهيـــــد

اجتمعت لجنة الفلسفة والإبستيمولوجيا التي يترأسها كل من

---

(1) (نعيد هنا، نشر المقاطع الأولى من نص «التمهيد لمبادئ من أجل التفكير في مضامين التعليم»، المنشور في شهر آذار/ مارس 1989 والذي جاء فيه ما يلي: «أنشئت لجنة للتفكير في مضامين التعليم عند نهاية سنة 1988، من طرف وزير التربية الوطنية. وقد عهدت رئاستها إلى كل من بيار بورديو (Pierre Bourdieu) وفرانسوا غرو (François Gros)، كما شملت الأعضاء الآتية أسماؤهم: بيار باكيه (Pierre Baqué)، بيار بيرجيه (Pierre Bergé)، روني بلانشيه (René Blanchet)، جاك بوفريس (Jacques Bouveresse) جان كلود شوفالييه (Jean Claude Chevallier)، هوبرت كوندامين (Hubert Condamines)، ، ديدييه داكونا كاستيل (Didier DaCunha Castelle)، جاك دريدا (Jacques Derrida)، فيليب جوتار (Philippe Joutard)، إدمون مالنفو (Edmond Malinvaud)، وفرانسوا ماتي (François Mathey). وقد كلفت هذه اللجنة بمهمة مراجعة المعارف المدرسية، مع الحرص على تدعيم انسجام هذه المعارف ووحدتها.

في المرحلة الأولى من عملهم حدد أعضاء اللجنة لأنفسهم مهمة صياغة المبادئ الموجهة لاشتغالهم. ولأنهم كانوا واعين ومهتمين بمقتضيات هذه المبادئ، وخصوصاً بتطبيقاتها البيداغوجية، فقد بذلوا ما في وسعهم لتأسيسها، ملتزمين بالنظام الناجم عن المنطق الداخلي للصياغة. ولأنهم لم يكونوا مطالبين بالتدخل مباشرة، وعلى المدى القصير، في تحديد البرامج، فقد قرروا رسم التوجهات الكبرى للتحول التدريجي لمضامين التعليم الضرورية، على الرغم من أن هذا التحول يتطلب مدة طويلة لمسايرة تطور العلم والمجتمع وتقدمها.

وستشرع لجان العمل المختصة التي قبلت بهذه المبادئ كما ستستمر في تفكيرها المعمق =

جاك بوفريس وجاك دريدا وتضم في عضويتها، جاك برانشفيك وجان دومبر وكاترين مالابو وجان جاك روزا، علي مدى ستة أشهر، من كانون الثاني/ يناير إلى حزيران/ يونيو 1989. وقد أنجزت عملها على مرحلتين:

أ ـ مرحلة أولى للتفكير التحضيري وللمناقشة ولاستشارة ممثلين عن مختلف الهيئات والجمعيات، مثل: المفتشية العامة للفلسفة، والمفتشية العامة لتكوين المدرسين والنقابات (النقابة العامة للتعليم (SGEN)، والنقابة الوطنية للتعليم الثانوي (SNES)، والنقابة الوطنية للتعليم العالي (SNESUP)، وجمعية أساتذة الفلسفة، ومجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي (GREPH)، وجمعية أصحاب المكتبات (FADBEN)).

ب ـ مرحلة ثانية لبلورة وتحرير هذا التقرير الذي يتضمن أربعة مبادئ عامة وسبعة اقتراحات مفصلة، سيتم عرضها بعد التذكير بخمس نقاط، هي بمثابة خلاصة للتوجيهات الأساسية لتفكير اللجنة في وضعية ومستقبل تعليم الفلسفة بفرنسا، بالثانوي وبالسلك الأول من الجامعات وبالمؤسسات تكوين المدرسين ينتظر الإعلان عنها.

= حول كل منطقة من المناطق الكبرى للمعرفة. وستحاول في مذكرتها المرحلية التي ستقدمها في شهر حزيران/ يونيو 1989، إبراز مجموعة من الملاحظات الدقيقة المتعلقة بالمبادئ المسطرة، لا برنامج نموذجي من أجل تعليم نموذجي أيضاً.

وفي هذا الإطار، قدمت إحدى لجان «الفلسفة والإبستيمولوجيا» التي ترأسها جاك بوفريس وجاك دريدا، وضمت في عضويتها جاك برانشفيك (J. Brunschwig)، وجان دومبر (Jean Dhombres) وكاترين مالابو (Catherine Malabou) وجان جاك روزا (Jean-Jacques Rosat)، للوزارة في حزيران/ يونيو 1989، «تقرير لجنة الفلسفة والإبستيمولوجيا»).

خمس نقاط أساسية
(خلاصة التقرير)

1 ـ يجب أن تتدخل الفلسفة كمكون ضروري لكل تكوين فكري منسجم ومهيكل وهادف إلى تضمُّن بُعد نقدي انطلاقاً من مستوى معين للمعرفة وللثقافة.

وباعتبار أنه لا يوجد شيء ضمن التنظيم الحالي للمعرفة وللثقافة، تبرز هذه الوضعية المائلة للفلسفة بالمقارنة مع المواد الأخرى، فإنه من اللازم ألا ينظر إلى الفلسفة كمادة أسمى من المواد المدرسية الأخرى، بل يجب اعتبارها مرافقة لهذه الأخيرة، مع صياغتها لأسئلتها الخاصة. ويتضمن مثل هذا التصور ما يلي:

أ ـ يجب أن يتوافر تعليم الفلسفة، مثل تعليم باقي المواد الأخرى، على سمة التدريج التي تحترم خصوصية المادة ولا تختزل طبعاً في عملية تراكمية لاكتساب المعارف الفلسفية.

ب ـ من اللازم تدعيم الروابط بين تعليم الفلسفة وتعليم باقي المواد بشكل منظم مع تطوير هذه الروابط واعتبارها كمكونات لكل ممارسة فلسفية.

ج ـ يتعين على الفلسفة أن تأخذ في الاعتبار، كضرورة

وكفرصة، تسهيل الانتقال والتفاعل والتواصل، ليس فقط بين الثقافة الأدبية والثقافة العلمية، ولكن أيضاً وبشكل عام، بين مختلف مجالات المعرفة والثقافة التي يطرح تشتتها الحالي مشاكل كبيرة أمام التلاميذ.

2 ـ وككل مادة أساسية، فإن الفلسفة مطالبة بتقديم تعليم يحترم هويتها ويتمفصل مع مواد أخرى ويندرج خلال سنوات السلك الثانوي، من مرحلة الاستئناس إلى التكوين فالتعميق.

أ ـ زمن الاستئناس: ويبتدئ على الأقل في السنة الأولى، بمعدل ساعتين إجباريتين في الأسبوع، توزعان بأشكال مختلفة خلال السنة. هكذا، سينظم أستاذ الفلسفة عملية الاستئناس بالاشتراك مع مدرسين يمثلون ثلاث مجموعات من المواد وهي: الفلسفة والعلوم (الرياضية والفيزيائية والبيولوجية)، الفلسفة والعلوم الاجتماعية (السوسيولوجيا، التاريخ، الجغرافيا والاقتصاد)، الفلسفة واللغات والفنون والأدب.

ومن بين الفوائد المنتظرة من هذا التجديد وهذا التقاطع، الذي يجب مع ذلك ألا يلغي وحدة المواد، إقرار هذه الممارسة لتوازن على المستوى التكوين الفلسفي الذي ظل خاضعاً في الغالب وبشكل حصري لهيمنة النماذج الأدبية ومعارضاً لنماذج العلوم الاجتماعية أو العلوم بصفة عامة.

ب ـ زمن التكوين أو «اللحظة القوية» التي ستتجلى في القسم النهائي، فالفلسفة التي تدرس حالياً في كل شعب الثانويات الكلاسيكية والتقنية مطالبة بالحفاظ على الحصص الكافية لتكوين فعال، وهو ما يلغي كل تذويب أو تشتيت أو اختزال. ويجب ألا يقل معدل هذه الحصص، عما هو مقرر الآن.

ج ـ **زمن التعميق**، وينتمي إلى سلك الجامعات، ليس في المقررات الأدبية فقط، فقط ولكن أيضاً في المقررات العلمية والطبية والقانونية... إلخ، ويمكن لهذا التعميق للثقافة الفلسفية العامة أن يرتبط بتفكير نقدي خاص بالمهنة (professionnalisation) (مثلاً، دراسة مسائل الأخلاق الطبية وتاريخ وإبستيمولوجيا البيولوجيا بالنسبة إلى أطباء الغد).

3 ـ نظراً إلى الدور المنظم الذي تلعبه مرحلة البكالوريا، فإن نسق افتراضنا يستدعي التجديد الحذر والحازم بهذا الخصوص، ذلك أن مصداقية امتحان الفلسفة بالبكالوريا، يقتضي عقداً واضحاً مع المرشحين بالنسبة إلى الكفايات المطلوبة منهم، وتنويعاً للتمارين التي تقلل من هيمنة الإنشاء ومجموعة من التدابير التي تضمن بألا يواجه التلاميذ سوى الأسئلة التي سبق لهم أن استأنسوا بها.

ففي الشروط الحالية، لا تستجيب أغلب أوراق البكالوريا للمتطلبات الدنيا للإنشاء الفلسفي، ولا يقدم الامتحان أداة مرضية لتقييم الكفايات المكتسبة فعلاً من طرف التلاميذ.

ولأسباب عديدة (من ضمنها التنوع اللامحدود للمواضيع وعموميتها المفرطة وارتباطها غير المباشر مع ما درس خلال السنة واستدعاء قدرات بلاغية في غير متناول غالبية التلاميذ حالياً وخصوصاً تلاميذ التعليم التقني)، تبدو الفلسفة للتلاميذ كمادة غريبة وعشوائية، كما إن خاصية الانفلات المميزة لها تثير القلق والتهيئة المتسرعة (bachotage) أو التخلي عن التحضير، مما يجعل التعليم الفلسفي نفسه في قفص الاتهام.

ونقترح بالنسبة إلى بكالوريا التعليم العام، بأن يتضمن الامتحان الكتابي تمرينين من أربع ساعات وهما:

ـ سلسلة من الأسئلة الهادفة إلى تقييم استيعاب المصطلحات الفلسفية الأساسية والتمييزات المفهومية الأولية، وكذا معرفة نقاط الارتكاز في تاريخ الفلسفة (مثلاً، تقترح ستة أسئلة في إطار البرنامج العام، يختار منها التلاميذ ثلاثة أسئلة ينجزونها في ساعة من الوقت).

ـ امتحان إنشائي (أو اختبار التعليق على النص) يهم حصريّاً المفاهيم والمشاكل والنصوص المحددة في البرنامج الخاص (مدة الإنجاز ثلاث ساعات). أما بخصوص البكالوريا التقنية، فنقترح بأن يكون الامتحان شفوياً، أي عبارة عن مساءلة انطلاقاً من ملف، قام التلميذ بتهيئته خلال السنة.

إن تحديدها الدقيق موكول طبعاً للمجلس الوطني لبرنامج التعليم. ومع ذلك، فإن المبادئ المعلنة والإصلاحات المقترحة هنا، تقتضي تحويلاً عميقاً لتصور هذه البرامج وبنيتها ومضمونها.

4 ـ البرامج

والنتيجة الأكثر وضوحاً بهذا الخصوص، هي بلا ريب التمييز الذي يتعين القيام به (مع أخذ الاختلافات القائمة بين أنواع الأقسام النهائية بعين الاعتبار) بين ما يلي:

1.4 ـ برنامج عام محدد لفترة طويلة على المستوى الوطني.

2.4 ـ برنامج خاص محدد سنوياً على مستوى كل أكاديمية.

ويجب أن يتضمن البرنامج العام ما يلي:

1.1.4 ـ مجموعة من المفاهيم الأساسية ضمن التقليد والنشاط الفلسفي ويتعين أن تكون هذه المجموعة من «المضامين» محدودة أكثر من تلك الموجودة بالبرامج الحالية.

2.1.4 ـ مجموعة من المفاهيم المنهجية المتطابقة مع الأدوات

الأساسية للتأمل النظري والتي يجب استخدامها بشكل سليم، أكثر مما يتعين تحديدها خارج كل سياق.

2.4 ـ سيتشكل البرنامج الخاص من قضيتين أو ثلاث قضايا فلسفية أساسية مصاغة انطلاقاً من المجموعة المحددة في رقم (1.1.4). ويجب أن يكون مدرسو كل أكاديمية حاضرين أو ممثلين داخل الهيئات المسؤولة عن الاختيار.

3.4 ـ في ما يخص النصوص الواجب دراستها، ستوضع لائحة من الكتب الفلسفية (تتضمن كتابين أو ثلاثة كتب) بالبرنامج السنوي، بالكيفية نفسها داخل كل أكاديمية. ويمكن توسيع اللائحة بالنسبة إلى البرامج الحالية والانفتاح بالخصوص على المؤلفات المعاصرة. وفي جميع الأحوال، فإن القيمة الفلسفية للمؤلفات لا جدال حولها.

5 ـ تكوين المدرسين

يجب أن يستفيد كل مدرسي المستويين الأول والثاني وكيفما كانت المواد التي يتهيأون لتدريسها، من التعليم الفلسفي، أثناء سنوات تكوينهم.

وفضلاً عن اكتساب مواصفات مهنية مطلوبة للقيام بمهامهم التربوية بشكل جيد، فإن الهدف من تكوينهم يستدعي تفكيراً بناءً ونقديّاً في التعليم ذاته، فكل المدرسين مطالبون بمساءلة الجانب الإشكالي لممارستهم التي لا يمكن طبعاً أن تنحصر في تطبيق الوصفات البيداغوجية.

من جهة أخرى، يقتضي تداخل التخصصات في التعليم كما تمت معالجته هنا، أن يتوفر كل المدرسين على وسائل بناء تفكير في الروابط التاريخية والمنطقية القائمة بين مختلف المعارف المدرسة بالابتدائي وبالثانوية. ومن خلال هذا المطلب الممتد، يبدو التعليم

الفلسفي ضرورياً بالنسبة إلى كل شعب تكوين المدرسين. وفضلاً عن التكوين الأساسي، فإن المدرسين المقبلين على تعليم الفلسفة ملزمون بما يأتي:

أ ـ مسايرة التطورات البارزة في المعارف المعاصرة.

ب ـ ضبط الممارسات البيداغوجية الجديدة التي استدعتها المقترحات السابقة.

المبادئ

المبدأ الأول: تمديد التعليم الفلسفي ومفصلته عبر ثلاثة أزمنة، مع لحظة قوية بالقسم النهائي

أ ـ يتطلب تعليم الفلسفة زمناً يتعدى الأشهر الثمانية الحالية للتعليم بالقسم النهائي، فمن الضروري توفر فترة أطول للاستئناس داخل هذه المادة، بمجموعة من الخطوات والمشكلات والمصطلحات والمؤلفين. ذلك أن الفلسفة هي المادة الوحيدة التي يتم تعلمها في سنة، فمن وجهة نظر التلاميذ يبدو هذا الوضع الاستثنائي كأمر غير طبيعي، فهم يعتبرون أن قصر مدة التعليم الفلسفي عائق أمام استيعاب هذه المادة الجديدة، كما أن أغلبهم يرغب في الابتداء مبكراً في تعلمها. ومن وجهة نظر المدرسين، تسمح التجربة بالتأكيد على أن التلاميذ (وخصوصاً المجتهدين منهم) لا يبدأون بفهم ما ينتظر منهم إلا بعد مرور عدة أشهر (في شباط/ فبراير أو في فترة عيد الفصح)، ولكنهم يتوقفون عن ممارسة الفلسفة في اللحظة التي يصبحون فيها قادرين على استيعابها.

فقد تم تصور التعليم الفلسفي في الأغلب، انطلاقاً من نموذج الاستبدال الذي ينتقل فيه التلميذ من الرأي المشترك إلى الروح

الفلسفية دفعة ومرة واحدة. والحال، أنه يجب تصور هذا التعليم كتعلم يمر عبر اكتساب منهجي، تدريجي ومتلائم مع إيقاع التلاميذ والمعارف والكفاءات المطلوبة للقيام بتفكير فلسفي حقيقي.

ب ـ رغم ما تم ادعاؤه عبر تاريخ الفلسفة وما قدم من مبررات حول سيادة الفلسفة على باقي المواد، فإن علاقة الهيمنة البرانية هذه، تظل في أساسها من بقايا الماضي، وهي أقل خصوبة ومقاومة، ذلك أن الفلسفة لا توجد فوق العلوم والإنسانيات بل تواكب خطواتها، مع طرحها لأسئلتها الخاصة بها. ويفترض هذا الأمر مرافقتها عبر مختلف مستويات التعلم، فلا يمكن الآن، تصور التعليم الفلسفي كتتويج نهائي، بل كسلسلة من اللحظات المشكلة بالضرورة لكل تكوين فكري، انطلاقاً من مستوى معين للمعرفة وللثقافة. ولهذا السبب، نقترح إعادة تنظيم التكوين الفلسفي ومفصلته عبر ثلاثة أزمنة.

1 ـ زمن الاستئناس، ويبتدئ في السنة الأولى، في إطار تعليم تتداخل فيه المواد التخصصية.

2 ـ زمن التكوين، حيث يتعين على القسم النهائي أن يمثل دوماً اللحظة القوية للتعليم الفلسفي، فالفلسفة التي تدرس حالياً في كل شعب الثانويات الكلاسيكية والتقنية، مطالبة بالحفاظ على الحصص الكافية لتكوين فعال، وهو ما يلغي كل تذويب أو تشتيت أو اختزال. ويجب ألا يقل معدل هذه الحصص عما هو مقرر الآن.

3 ـ زمن التعميق على مستوى السلك الأول للجامعات العلمية والقانونية والطبية، فضلاً عن الأدبية، مما يسمح بتوسيع مجال الثقافة الفلسفية للطلبة وبقيام تفكير نوعي مرتبط بما يدرسونه وبمهنتهم المستقبلية (مثلاً، دراسة مسائل الأخلاق الطبية وتاريخ وإبستيمولوجيا البيولوجيا بالنسبة إلى أطباء الغد).

وقبل تقديم بعض المقترحات بخصوص صيغ ومضامين التعليم

الفلسفي خارج القسم النهائي، نذكّر بالروح الموجهة إلى هذا التجديد. وبصيغة أخرى: لماذا اعتبر هذا الأخير ضرورياً؟ وما هي الشروط الرئيسة والدنيا التي من دونها سيفقد معناه وستكون نتائجه سلبية؟

طبعاً، نحن نعتقد بأن الأمر يتعلق بإغناء التفكير والمعرفة الفلسفيين وتطويرهما، وضمان امتداد التعليم الفلسفي ومتانته ووضوحه وتحديد مكانه وزمانه. وهذه أمور معترف بها لكل المواد المسماة أساسية، فلا توجد أي مادة أساسية منحصرة في زمن سنة أكاديمية واحدة. ونحن نرفض جذرياً كل تأويل أو تشغيل لمشروعنا لا يواكب هذا التطور وهذا الوضوح المتزايد، لأن ذلك سيكون بمثابة تحويل خطير لاتجاه المشروع. ويجب ألا يوجد شيء يضر بوحدة المادة الفلسفية وبأصالة أنماط المساءلة والبحث والنقاش التي شكلتها عبر التاريخ، وشكلت بالتالي الهوية المهنية لمدرسيها، بل على العكس، يجب أن تسير الأشياء في اتجاه دعمها بشكل متكامل.

وفي جميع الأحوال، لا يجب أن تؤدي المقترحات التالية، إلى عملية تقسيم وتشتيت وتذويب، بدعوى تداخل التخصصات والانفتاح الضروري للفلسفة على المواد الأخرى.

وللأسباب نفسها، يجب القيام بتحويل عميق للشروط الملموسة وغير المحتملة التي وضعت حالياً أمام العديد من أساتذة الفلسفة (عدد كبير من الأقسام بحصص مختزلة... إلخ). ولن يكون لمقترحاتنا أي معنى ولا أي فائدة ولا أي حظوظ، بل ستواجه معارضة مشروعة من طرف كل الأساتذة، إذا لم يتم تفعيلها في ظل سياق جديد. ومن بين كل عناصر هذا التجديد، يجب أن تعطى الأولوية المطلقة للشرطين الآتيين وهما: التخفيف من عدد التلاميذ بالأقسام ومن العدد الكبير للأقسام بالنسبة إلى المدرسين، ليس فقط

انطلاقاً من عدد ساعات العمل، كما هو الشأن حالياً، بل وفق التلاميذ الذين يتحمل المدرس مسؤوليتهم وعدد الأقسام أيضاً. ودون التذكير هنا بالأعمال وبالتجارب التي يبدو أنها تبرر حضور التعليم الفلسفي قبل القسم النهائي، فإننا متيقنون بأن تعلم الفلسفة لا ينبغي أن يكون مشروطاً بـ «السن» (الذي يختلف من تلميذ إلى آخر أثناء الانتقال من قسم الأولى إلى القسم النهائي) ولا بالحدود القائمة بين مستويين دراسيين، فجذور هذا الحكم المسبق القديم، قد تم التعرف عليها بشكل كبير وتحليلها وإعادة النظر فيها، وهو يعتبر اليوم أسوأ مما قد مضى. ومن اللازم أن تتمفصل المواد الأساسية، سواء كانت علمية أو غير علمية (خصوصاً عندما تساهم في تكوين المواطن المسؤول واليقظ في قراءته ولغة تأويله وتقييمه)، حول ثقافة نقدية وفلسفية. ونحن نتحدث هنا عن المواطن الفرنسي وعن المواطن الأوروبي أيضاً، فهناك «بعض من الفلسفة»، الذي يدرس أو يعلم من دون «أستاذ الفلسفة»، قبل القسم النهائي وخارج فرنسا وذلك بشكل ضمني وعبر مواد أخرى، ويتعين الوعي بهذه الواقعة وبهذه المشاكل. ونحن نقترح معالجتها بشكل صريح، نظريّاً وعلمياً، بدل تفاديها.

من جهة أخرى، وسواء تعلق الأمر بالاستعداد أو الرغبة أو المطلب، فإن العديد من التلاميذ مستعدون لدراسة الفلسفة قبل القسم النهائي ويندهشون من كون هذه الفرصة لم تسنح لهم رسميّاً. ونحن نلح بدورنا على هذا الأمر. والحجة الفاصلة التي تواجه كل تعليم ديمقراطي هو أن تلاميذ عديدين لا يبلغون القسم النهائي وبذلك فهم يحرمون من كل تعليم فلسفي.

ويبدو في الأخير، أن المشاكل التي يواجهها أستاذ الفلسفة وتلامذته بالقسم النهائي، راجعة إلى عدم التحضير المسبق وإلى الضرورة (التي لا يمكن تحقيقها) المتمثلة في تجميع غنى البرامج في

فترة زمنية قصيرة جداً. لهذا، يجب إدراج الفلسفة بشكل حازم في قسم الأولى لكي تصبح ذات فعالية. ويتعين أن يخضع هذا الأمر لقرار بنيوي عميق وليس لتجريب مؤقت وثانوي. وإذا ما كان هناك من وضع تجريبي، فيجب أن يهم تمديد هذا المشروع في السنوات المقبلة، وفق النموذج نفسه، في ما وراء قسم الأولى وخارج فرنسا. ولا ننسى بأن حضور الفلسفة في التعليم الثانوي الفرنسي، وكيفما كانت مقدماته ووضعيته الحالية، هو بمثابة فرصة تاريخية، ومن واجبنا ليس فقط ضمان بقائها، بل العمل على تطويرها وإشعاعها. نذكر أيضاً بشرط ضروري آخر، يتعلق بإدراج هذا التعليم الجديد بسلك يغطي ثلاث سنوات على الأقل، من قسم الأولى بالثانوي إلى السنة الأولى جامعية، أو إلى الأقسام التحضيرية بالمعاهد الكبرى، فمن الضروري مفصلة برامج قسم الأولى والقسم النهائي والعمل على أن يساير تكوين المدرسين داخل كل المواد هذا الاتجاه.

ولابد من أن نستخلص نتائج هذا التجديد بطريقة طموحة ومنظمة، كي تخدم التكوين النظري والبيداغوجي للمدرسين، سواء تعلق الأمر بمباريات الالتحاق بالمدارس العليا أو بمؤسسات تكوين المدرسين أو بمباريات التوظيف عموماً. وبالنسبة إلى إقرار وتجديد البرامج، فإنه من المفيد بروز تفكير يهتم بعموميات المعايير والبرامج على المستوى الوطني وباختيار تحديدات أكثر خصوصية على مستوى الجهات والأكاديميات والثانويات يشترك فيه أساتذة الفلسفة بالثانوي والعالي، مع ممثلين عن المواد التخصصية المعنية. وهذه أيضاً من مهام اللجنة الدائمة لمراجعة البرامج.

وفي هذا الإطار، ستكون المعايير والتعليمات الوطنية ضرورية بلا ريب، سواء تعلقت بمضامين هذا التعليم الجديد أو بأشكاله. لكن يجب علينا أن نترك مكاناً فسيحا لمبادرات الأساتذة بالجامعات

والثانويات وبداخل كل مؤسسة يتعاقد فيها بشكل مرن ومتجدد مدرسون من مختلف المواد المتخصصة. وسيكون هذا الفضاء متميزاً ونموذجيّاً لتدشين تعليم شامل لكل المواد أو تطويره، من أجل تكوين التلاميذ والمدرسين أيضاً.

المبدأ الثاني: اشتراك الفلسفة مع المواد التخصصية الأخرى، للمساهمة في وحدة أو انسجام التكوين دون أن تفقد خصوصيتها

تبدو الحاجة ماسة اليوم لمنح البرامج الوحدة والانسجام، والإبانة على انه إذا كانت مجالات الدراسة والخطوات المتبعة مختلفة، فإن تكوين كل تلميذ تعتبر عملية شاملة، ومن اللازم بذل كل الجهود لجعله منسجماً ما أمكن (انظر تقرير بورديو ـ غرو (Bourdieu - Gros))، فللفلسفة دور أساسي يتعين عليها أن تلعبه للمساهمة في وحدة التكوين، ليس لأنها تهيمن على مجموع المعارف، بل لأنها كفكر نقدي، تتدعم دوماً بالمشكلات والمفاهيم والنقاشات المتولدة بمختلف أمكنة المعرفة والثقافة، وباعتبارها فضاء يمكن فيه لمقولات المعرفة أو الثقافة أن تنبني وتستوعب وأن تناقش وتتم مساءلتها.

ونقترح بهذا الخصوص ما يأتي:

أ ـ من جهة، يجب أن تشترك الفلسفة مع المواد الأخرى في مختلف مستويات التكوين، ولن يكون لهذا التشارك معنى إلا إذا ما أكدت وعبرت عن خصوصية مسعاها، وهو ما يفترض أن من يجب عليهم تدريس الفلسفة في كل المستويات، هم أنفسهم فلاسفة (انظر الاقتراح الأول لاحقاً).

ب ـ من جهة أخرى، يجب أن تكون الفلسفة مندمجة داخل تكوين مدرسي كل المواد وكل المستويات، كما هو الشأن حالياً في

تكوين المعلمين منذ سنة 1986 (انظر الاقتراح السادس لاحقاً).

المبدأ الثالث: تحديد دقيق لمنتظرات التلاميذ

في جميع الأحوال، يجب أن يكون درس الفلسفة على الخصوص، مكان تعليم وممارسة التفكير الحر، ولهذا السبب، منحت التعليمات المنظمة حالياً لتدريس الفلسفة الأستاذَ كامل الحرية في طريقة تدبير تعليمه، شريطة أن يكون فلسفيّاً حقّاً، وبالتالي حددت برنامج مفاهيم (programme de notions)، الذي لم يتصور كعناوين لفصول متتالية، بل «كتوجهات ينخرط فيها البحث والتفكير»، لأن دراسة المفاهيم «تحدد دوماً بالمشكلات الفلسفية التي يترك اختيارها وصياغتها لمبادرة الأستاذ. ويرتبط جميع مدرسي الفلسفة بشكل مشروع، بهذه الحرية الضامنة للخاصية الفلسفية لتعليمهم الذي لا يختزل في المعارف الصلبة لتاريخ الفلسفة وللعلوم الإنسانية أو لتاريخ العلوم. ولا يمكن إعادة النظر في هذا التصور الذي وجد أوضح تعبير عنه وأكثره صرامة في إصلاح برنامج سنة 1973. لكن، وكما بينته الشهادات التي استقيناها، فإن تطبيق هذا التصور، خصوصاً أثناء امتحان البكالوريا، أدى إلى سلسلة من الانخراطات التي ظهرت آثارها السلبية بقوة على الأقسام النهائية، مما قد يؤدي إلى عدم احترام وإلى إعادة النظر في تعليم الفلسفة بالثانوي.

هكذا، فإن الهم المشروع أو بصيغة أخرى: النية الحسنة في الانفعالات من السؤال البسيط المتعلق بالدرس، تؤدي إلى ما يأتي:

- يمكن لأسئلة متنوعة جداً أن تطرح دون أن يكون التلاميذ متوفرين على الإمكانيات المادية للإجابة عنها.

- تكون الروابط بين هذه الأسئلة والبرنامج مائلة إلى حد أن

التلاميذ يكونون مجبرين على الابتكار العشوائي لإطار تفكيرهم، وهو ما لا يمكن أن نفرضه بشكل صائب على تلميذ متوسط بالقسم النهائي.

ـ غالباً ما تكون صياغة الأسئلة ذاتها غامضة إلى الحد الذي لا يستطيع فيه أغلبية التلاميذ التعرف من خلالها على المشكلة المطروحة.

ـ يكون المعنى الفلسفي للنصوص، الخاضعة للتعليق باستقلال عن كل سياق ومرجعية ومساءلة (وأحياناً بلغة في غير متناول التلاميذ الحاليين)، مستعصياً بشكل كبير على أغلب المترشحين.

وباختصار، فإن الشروط الحالية لامتحان البكالوريا تفترض أن يكون التلاميذ متوفرين على قدرة بلاغية وعلى ثقافة عامة تفوق بكثير ما يمكن أن يطلب بشكل صائب من تلاميذ القسم النهائي، فهذه الإجراءات تطلب عادة من تلاميذ الأقسام التحضيرية (khâgneux). وحينما تحصل نسبة 40% من تلاميذ فئة عمرية على البكالوريا، فإن مثل هذا الأمر يعتبر كارثيّاً. أما إذا استمر، عند حصول 60% أو 80% على هذه الشهادة، فإن الأمر يعتبر انتحاراً بالنسبة إلى تعليم الفلسفة بالثانوي.

إن الأساتذة على علم بنتائج هذه الوضعية التي يمكن عرضها كما يلي:

ـ ارتباك التلاميذ وشعورهم بالعجز واعتبارهم امتحان الفلسفة في البكالوريا «كلعبة يانصيب» (انظر «اليانصيب الفلسفي» بمجلة **عالم التربية** (*le monde de l'éducation*)، نيسان/ أبريل 1989).

ـ اليأس والحط من قيمة الفلسفة في الشعب العلمية (حتى لا نتحدث عن الشعب التقنية وحدها)

ـ التحضير المتسرع لامتحان البكالوريا (bachotage) من طرف

أكثر التلاميذ جدية، من أجل ضمان نتيجة آمنة. ولكي يهيئوا ما لا يمكن تهيئته (l'impréparable)، فإنهم يتناولون مفاهيم البرنامج في تناقض مع روحه، من خلال عناوين الدروس، ليلجأوا بعد ذلك إلى الكتب المختصرة أو الكراسات التي تعالج البرنامج فصلاً ـ فصلاً بشكل جيد أو أقل جودة.

ـ الصعوبات التي يواجهها المدرسون (enseignants) كأساتذة (professeurs) موزعين بين الرغبة في تكوين التلاميذ على ممارسة التفكير وإكراهات التحضير المتسرع للامتحان.

ـ الصعوبات التي يواجهها المدرسون كمصححين (correcteurs)، مادامت أغلب الأوراق لا ترضي المتطلبات الدنيا للإنشاء ولا للفرض الفلسفي، فالمعدلات ضعيفة جداً (وغير عادية بالنسبة إلى الامتحان)، كما أن عملية التنقيط تصبح احتمالية، فمن غير الطبيعي ألا يحصل تلاميذ متوسطون، اشتغلوا بجدية، على نقاط قريبة من المعدل.

ومن الضروري، أن تقوم التعليمات الرسمية بتحديد دقيق للكفاءات المطلوبة من التلاميذ، عند اجتياز القسم النهائي. وإذا كان صحيحاً أن كل تعليم فلسفي مطالب بالمساهمة في تكوين التلاميذ على ممارسة تفكير شخصي، فإنه لا يمكن مع ذلك، استشكال قضايا لم يستأنسوا بها من قبل، أو أن الدرس الذي تلقوه لا يرتبط إلا بعلاقة مائلة معها، كما لا يمكن إجبارهم على اقتراح جواب عن مشكلة فلسفية معينة، قبل التأكد من دراستهم الجدية خلال السنة، للمذاهب والنظريات التي تشكل حلولاً ممكنة لهذه المشكلة، ولا يمكن دفعهم إلى القيام بصياغة افتراضية لفكر فيلسوف لا يعرفونه، انطلاقاً من عشرين سطراً مقتطعة من كل سياق.

ليس المطلوب من التلميذ أن يكون أصيلاً ولا أن يستخرج شيئاً لم يسبق لنا أن علمناه إياه، فهو ليس فيلسوف المستقبل (philosophe en herbe) ولا مفكراً في طور الاختمار. فالتعرف داخل النص على مشكلة فلسفية سبق الاطلاع عليها، وإعادة الإنتاج الدقيقة لأفكار وحجج دُرست من قبل، والقدرة على الربط بين فكرة فلسفية معروفة ومثال مستمد من الثقافة والتجربة الشخصيتين، تلك هي القدرات الفلسفية التي تشكل استعداد التلميذ للتفكير، ومن الممكن اكتسابها منهجيّاً وتقييمها بشكل منتظم.

وفي هذا الإطار، فإن صيغة «تعلم التفكير ذاتياً» التي غالباً ما تلخص طموح تعليمنا، ملتبسة نوعاً ما. ويبدو أن لاتحديدها (indétermination) يسمح باقتراح كل أنواع الموضوعات التي لم يتهيأ لها التلاميذ مباشرة والتي تقتضي من طرفهم شيئاً آخر، غير التطبيق الذكي للمعارف المكتسبة. كما أن جذريتها (radicalité) تضع التلاميذ أمام مهمة مستحيلة وتخلق ارتباكاً يفضي إلى البحث عن وصفات أو إلى التخلي عن الاشتغال.

وعلى الرغم من كون عموميتها مبررة لأسباب عديدة، فإنها تجعل مهام التصحيح والتقييم خاضعة للصدفة وتحرج الأستاذ الذي يريد جديّاً، تهيئة تلاميذه للامتحان.

وكيفما كان تأملنا وتأويلنا لعبارة كَنْت، التي مفادها أننا لا نتعلم الفلسفة بل نتعلم التفلسف فقط، فإن هذه الصيغة لا يمكنها تبرير الوضعية الحالية ولا أن تسمح بمعاملة التلاميذ كفلاسفة صغار، لأننا لا نجد أي فلسفة في أعمالهم. وسواء تحدثنا عن تعلم التفلسف أو عن تعلم الفلسفة، فإن الأمر يتعلق بالتعلم، وبالتالي يتعين علينا أن نحدد بدقة كافية، كما هو الشأن في كل المواد، المعارف والكفايات المطلوبة.

والغريب في الأمر، أن يصبح نعت «مدرسي» في التعليم الثانوي عموماً وفي التعليم الفلسفي خصوصاً، تحقيرياً بشكل منتظم. أفلا يؤدي التخوف مما هو مدرسي في الأغلب، إلى موضوعات طموحة بشكل مفرط وإلى مطالب غير معقولة؟

فأن تكون طبيعة الامتحان أو العمل المنجز من طرف التلميذ «مدرسية»، فإن ذلك لا يعني الحط من قيمتهما، فما المطلوب من الامتحان إن لم يكن السماح بمراقبة عدد من المعارف والكفايات المكتسبة بفضل المدرسة، أي بطريقة مدرسية؟ وما المطلوب من التلميذ إن لم يكن الإرجاع السليم والاستعمال الذكي لعدد من المعارف ولأنماط من الاستدلال المستوعبة مدرسياً؟

إن الاحتقار المعلن لأسئلة الدرس لا يجد ما يبرره، خصوصاً إذا كنا نعني بذلك، ليس الدعوة إلى تلاوة ما قيل في الدرس، بل المسائل التي تم الاستئناس بها والتفكير فيها.

ونعتقد أنه ينبغي إعادة الاعتبار لما هو «مدرسي» وعدم خلطه بالتحضير المتسرع للامتحان، فهذه العملية الأخيرة، هي عبارة عن تراكم سطحي ومتسرع للمعارف التي يتم التظاهر باكتسابها يوم الامتحان.

فالتعلم المدرسي هو ما يجعل المرء قادراً على إعادة إنتاج واستعمال فعال للمفاهيم وللتمييزات التي لم يبتكرها بالضرورة والتعرف على المشكلات والأفكار التي سبق له الاطلاع عليها. وإذا ما كان بعض التلاميذ، فضلاً عن ذلك، أصيلين ومبدعين ومثقفين وجادين، فما علينا إلا أن نصفق للأمر. لكن، على التعليم الفلسفي ألا يخجل من كونه مدرسياً. لذلك، يبدو لنا من المستحيل القيام في إطار روح البرنامج الحالي، بتعديل عميق لصيغ امتحان البكالوريا،

من أجل مسار أفضل، ولكي تكون له تأثيرات إيجابية على التعليم ذاته.

المبدأ الرابع

التفكير أخيراً في المشاكل النوعية لتعليم الفلسفة في الشعب التقنية، حيث تعتبر الوضعية غير مقبولة صراحة، سواء بالنسبة إلى المدرسين أو إلى التلاميذ.

إن تعليم الفلسفة بالشعب التقنية، يشكل رهاناً حاسماً، ومع ذلك، فإن المشاكل التي أثارها هذا التعليم، اعتبرت قليلة الأهمية أو تم تهميشها منذ عشرين سنة. وهو يوجد حالياً في وضعية أزمة تستدعي إصلاحات عاجلة وعميقة.

ومع مضاعفة عدد أقسام الشعب (G) وتمديد تعليم الفلسفة بالشعب (F)، تمكنت الفلسفة من بلوغ جمهور لم تكن تتوافر عليه، لا من حيث العدد ولا من حيث الأصول الاجتماعية والميراث الثقافي والتكوين المدرسي. ويمكن اعتبار ذلك بمثابة حظ تاريخي كانت تفتقده من قبل.

وبالفعل، فإن تعليم الفلسفة بالشعب التقنية، تم إقراره كنقل آلي لقسم الفلسفة، بحصص ناقصة وبرنامج وتمارين (إنشائية) ومناهج (دروس إلقائية أساساً) دون تغيير. ويبدو عدم تلاؤم هذا النموذج واضحاً للعيان، فضعف أوراق البكالوريا، يجعلها غير قابلة للتقييم (inévaluables)، كما أن أغلب التلاميذ يتأرجحون بين اليأس والاحتقار، بين الاعتقاد بأنهم غير قادرين على ممارسة الفلسفة والحكم بأنها لا تساوي جهد ساعة. ومن جهتهم، فإن الأساتذة يشعرون بأنهم مكلفون بمهمة مستحيلة، وبأنهم ببساطة غير قادرين على مزاولة مهنتهم. وقد وصل الأمر ببعضهم إلى حد التشكيك في

وجود معنى لتعليم الفلسفة داخل هذه الشعب. وتبدو تجربة تمديد تعليم الفلسفة بالشعب (F) ذات دلالة، فهي وإن كانت قد تأسست على مبدأ شرعي (الحق في الفلسفة للجميع)، إلا أنها حصدت الفشل الذي تجلى في رفض أغلب التلاميذ للفلسفة واحتقارها وفي خيبة أمل الأساتذة. ويبدو أن الطلاق بين التلاميذ والصيغ الحالية لتعليم الفلسفة، هو من العمق بحيث سيكون التفكير في مواجهة هذا الوضع بتعديلات على مستوى الحصص (رغم أهميتها)، مجرد وهم.

ونحن مقتنعون مع اغلب المدرسين بهذه الأقسام، بأن تلاميذ هذه الشعب قادرون على التفلسف، شريطة أن تكون هناك إرادة لبلورة نموذج تعليمي، من أجلهم ومعهم، يرتكز من جهة على أسئلتهم واهتماماتهم وحوافزهم، ويستدعى من جهة أخرى، مجموعة متنوعة من التمارين والأعمال الكتابية والشفهية الملائمة. وأمام المشاكل التي واجهوها، سعى العديد من المدرسين بشكل منعزل إلى ابتكار طرائق بيداغوجية مختلفة. ويبدو من المستعجل جمع هذه التجارب وجعلها متداولة وتنظيم تفكير جماعي حول الإصلاحات المرتقبة. وسنقترح في ما بعد، بعض الإجراءات التي يمكنها المساعدة حالياً، على انفراج الوضعية. لكن يجب أن نكون واعين، بأنه إذا لم نفكر بجدية وبسرعة في ما يمكن أن يكون عليه تعلم الفلسفة بالشعب التقنية، فإنه سيفقد قيمته وسيختفي عاجلاً أم آجلاً. وسيستنتج العديد من الناس، بأن هؤلاء التلاميذ لم يوجدوا لتعلم الفلسفة، فهناك إذاً مهمة عاجلة تنتظرنا، سواء من الناحية الديمقراطية أو من الناحية الفلسفية.

إضافة إلى ذلك، إذا كانت بعض الصعوبات خاصة بالأقسام التقنية،فإن هناك مشاكل أخرى هي بمثابة نسخة مكبرة من المشاكل التي يواجهها مدرسو الفلسفة بدرجات مختلفة في كل الشعب

الأخرى. ويمكن لكل المبادرات التي ستتخذ في التعليم التقني من جوانب عديدة، خصوصاً ما يتعلق بالأعمال الموجهة ومتابعة الأعمال الفردية للتلاميذ وتنظيم أشغال المجموعات، وباختصار: ما يتعلق بالبيداغوجيا التي لا ترتكز على الدرس الإلقائي (cours magistral)، يمكن أن تستخدم لتحسين وضعية تعليم الفلسفة بالشعب الكلاسيكية. وكيفما كان الحال، فإن الفئات الجديدة من التلاميذ الذين سيلجون بكثافة في السنوات المقبلة الشعبَ الكلاسيكية، قد يشبهون، من خلال سلوكهم وثقافتهم، تلاميذ المرحلة الحالية بالأقسام التقنية (F) أو (G) ولن يشكلوا الأجيال المقبلة لتلاميذ الأقسام التحضيرية (futurs khâgneux).

مقترحات

المقترح الأول: خلق تعليم «للاستئناس الفلسفي المتداخل التخصصات» بالقسم الأول

وسيتضمن هذا التعليم ثلاثة أهداف وهي:

1 ـ المساهمة في اكتساب مقولات أساسية للفكر وفي استيعاب الأدوات المنطقية الأساسية والضرورية لبلورة الخطابات والاستدلالات والمحاججات في كل المواد، مثل مقولات السبب والنتيجة والغاية وخطاطات البراهين والدحض والشرط. . . إلخ.

2 ـ منح التلاميذ معارف أولية ضرورية، حول بعض اللحظات الحاسمة والمؤسسة لتاريخ الثقافة الغربية، مع إبراز الترابطات القائمة بين الأبعاد الدينية والاجتماعية والعلمية والسياسية والفلسفية لهذه الأحداث. وكمثال على ذلك، القرن الخامس قبل الميلاد لدى الإغريق ومجيء المسيحية والثورة الغاليلية والنظرية الداروينية.

3 ـ حمل التلاميذ على الاستئناس بالخطوات الفلسفية مع إبراز خصوصيتها وتمفصلها مع الخطوات التي سبق لهم التعرف عليها. وسيتم تنشيط هذا التعليم باستمرار من طرف أستاذ الفلسفة الذي سيتقاسم المسؤولية مع أساتذة المواد الأخرى، بحيث سيتدخل

هؤلاء بنسب وبكيفيات، تحدد بطريقة مشتركة (تدخلات بالتناوب، دروس بصوتين أو بثلاثة أصوات، تنظيم أيام أو أنصاف أيام استئناسية بالتشارك).

وسيحدد حجم الحصص سنوياً، ففي مرحلة الأولى، سيتضمن خمسة وسبعين (75) ساعة على الأقل (وهو ما يعادل حصتين في الأسبوع)، وهذه هي العتبة التي سيفقد فيها التعليم الفلسفي انسجامه وفعاليته، في حالة عدم بلوغها. ومن زاوية إدارية، وحتى لا يتم إرهاق التلاميذ بملء استعمال الزمن، يمكن لكل مادة أن تضع رهن إشارة هذا التعليم المشترك، بضع ساعات سنوياً، وقد يمثل هذا «الإبداع المشترك» نصف الحصص، أما النصف الثاني فيعادل ساعة أسبوعية من تعليم الفلسفة. ويجب أن يتم تدبير هذه الحصص بالمرونة والحركية، بحيث يحدد عند بداية كل سنة، باتفاق بين مدرسي المواد الأخرى ومدرسي الفلسفة. ومن الممكن اقتراح توزيع هذه الحصص عبر ثلاث مجزوءات دورية من خمس وعشرين ساعة لكل مجزوءة، تعنون كالتالي:

1 ـ الفلسفة والعلوم (المنطق، الرياضيات، الفيزياء والبيولوجيا).

2 ـ الفلسفة والعلوم الاجتماعية (التاريخ، الجغرافيا، السوسيولوجيا، الحقوق، الاقتصاد، السياسة).

3 ـ الفلسفة واللغة (البلاغة، الترجمة، اللغات، الفنون والآداب).

هكذا، يتحمل أستاذ الفلسفة المسؤولية في كل هذه المجزوءات وسيستعمل كل الطرائق من أجل الاستئناس بالفلسفة (التجربة الفلسفية باعتبارها كذلك، مواقفها ومتطلباتها الخاصة، أنماط

مساءلاتها وحجاجها، أبعادها الأنطولوجية والميتافيزيقية أو الأخلاقية، تاريخ نصوصها التقعيدية (canoniques)، تعلم قراءتها. . . إلخ).

وسيكون من الصعوبة، وإن كان الأمر ضرورياً، أخذ كل هذه الخصوصية الفلسفية وأخذ المواجهة بين الفلسفة والمواد الأخرى، بعين الاعتبار. وبشكل عام، يجب التأكيد أثناء اختيار المواضيع ومعالجتها بالسنة الأولى، على ما يلي:

1 ـ قضايا المسؤولية الأخلاقية والسياسية (في أشكالها الحديثة والاستعجالية، بخصوص الأمثلة وأيضاً من منظورات أساسية وتاريخية).

2 ـ تعلم المنطق وقواعد الحجاج النقدي وطرائق امتلاك اللغة (كلام، كتابة، ترجمة، أدوات التوثيق والإخبار والاتصال).

وستحدد المضامين التي يفترض أنها ستدرس في إطار هذا التدخل المشترك، ضمن برنامج وطني متداخل التخصصات يقترح إمكانيات متعددة، يختار منها المدرسون، ما يبدو لهم ملائماً لحاجيات ولاهتمامات ولكفايات التلاميذ.

المقترح الثاني: ارتكاز الجزء الرئيسي من اختبار الفلسفة في بكالوريا التعليم العام، على برنامج محدد سنوياً من طرف كل أكاديمية، مع الحفاظ على البرنامج العام المقرر وطنياً، كإطار مرجعي دائم بالنسبة إلى تعليم الفلسفة بالقسم النهائي

يبدو من الضروري الحفاظ على برنامج عام مقرر وطنياً بشكل دائم، حيث يشكل الإطار المرجعي لتعليم الفلسفة بالقسم النهائي ويقدم مادة المساءلة في امتحان البكالوريا وهو ما يعرف الآن ببرنامج مفاهيم ويمكن التمييز في إطاره بين ما يأتي:

- مجموعة من المفاهيم المستمدة مما هو أساسي ضمن التقليد والنشاط الفلسفيين (مثل الوعي، الحقيقة والعدالة)، ويمكن التقليص من عدد هذه المفاهيم بالنسبة إلى البرنامج الحالي في كل شعبة، بمعدل الثلث أو النصف.

- مجموعة من المفاهيم المنهجية المتطابقة مع الأدوات الأساسية للتفكير النظري، التي يتعين تعلم استخدامها بشكل سليم، أكثر من تحديدها خارج السياق (مثل الاستنباط، التحليل، الجدل). إن احترام وحدة الفلسفة ومسعاها الشمولي، يمنع من العرض التجزيئي الذي يحصرها في بعض «أجزائها»، ذلك أن تأكيد خصوصيتها كمادة مدرسية، يقتضي برنامجاً وطنياً دائماً. وعليه، يجب الإبقاء على برنامج مفاهيم بشكل عام. لكن عدد المفاهيم المقررة بالبرنامج الحالي (أكثر من أربعين (40) مفهوماً بالمستوى (أ) وعشرين (20) مفهوماً بالمستوى (ج)) والتي من المحتمل أن تشكل منطلقاً لمساءلات متنوعة خلال امتحان البكالوريا، يدفع التلاميذ عموماً، إلى قراءتها كعناوين تدرس بشكل متتابع، مثل مضامين الرياضيات أو التاريخ. وغالباً ما يضطر الأساتذة الذين يرغبون في عدم ترك بياضات ضمن تهيئة تلاميذهم للامتحان إلى تبني الموقف نفسه، بكل ما ينتج عنه من مخاطر التحضير السريع والتنميق غير المجدي. ونشير إلى أن أغلب الكتب المختصرة ومجموعة النصوص التي يتم إصدارها لفائدة الأقسام النهائية تنجز وفق النموذج نفسه، بحيث تؤثر على الفكرة التي يتبناها التلاميذ والأساتذة بخصوص الكيفية التي يجب أن يكون عليها درس الفلسفة. هكذا ستؤدي الرتابة المدرسية (routine scolaire) ووزن البكالوريا إلى تحويل لائحة المفاهيم إلى مجرد دليل أو قائمة (catalogue)، وبالتالي تحويل المجرى الروحي الذي تم تصور البرنامج من خلاله والمتمثل في تقديم إطار فلسفي حقيقي، تحدد المشكلات وتعالج بداخله وانطلاقاً

منه. لذلك يتعين على منطوق البرنامج ومضمونه، دفع المدرسين حالياً إلى الاهتمام بشكل أقل بعدد العناوين وامتدادها وتنوعها التي يجب معالجتها بالتتابع وإعطاء الأهمية لجودة ولتعميق التفكير في معارف بعض القضايا الفلسفية الأساسية.

ولهذا، فإننا نقترح من جهة، تقليص البرنامج الحالي بشكل ملموس (بمعدل الثلث أو النصف) وإعادة ترتيبه وتنظيمه حول المفاهيم الأساسية في التقليد الفلسفي. ومن جهة أخرى، وضع لائحة من الأدوات المفهومية التي يتعين على التلاميذ تعلمها واستعمالها وأخيراً، تحديد هذا البرنامج كإطار عام ودائم للتعليم الفلسفي بالقسم النهائي وتمييزه عن البرنامج الخاص بالأكاديميات. ويمكن أن تهم مساءلة هذا البرنامج العام، جزءا محدوداً من اختبار الفلسفة في البكالوريا (انظر الاقتراح الثالث).

لكن الجزء الأساسي للاختبار (الإنشاء أو التعليق على النص)، سيتعلق بالبرنامج الخاص المحدد سنوياً داخل كل أكاديمية. ويمكن أن يتضمن ما يأتي:

ـ مشكلتان أو ثلاث مشكلات فلسفية أساسية، مصاغة بطريقة واضحة ومرتبطة بمفهوم أو أكثر، ضمن البرنامج العام للمفاهيم. وقد تكون هذه المشكلات عبارة عن مشكلات فلسفية كلاسيكية (مثل العلاقة بين الدولة والحرية، أو بين الروح والجسد)، أو عبارة عن مشكلات فلسفية مرتبطة بتساؤلات معاصرة (تقييم فكرة التقدم مثلاً أو الأسئلة الفلسفية المتعلقة بالبيو ـ إتيقا).

ـ نص إلى ثلاثة نصوص فلسفية كبرى أو ذات بعد فلسفي عميق، وقد تكون عبارة عن نصوص كلاسيكية أو من القرن العشرين، بحيث تسمح دراستها بإغناء التفكير في المشكلات المعنية.

إن وضع برنامج بهذا الشكل سيؤدي إلى ما يأتي:

- تحسين وظيفة اختبار الفلسفة في البكالوريا وتحسين عملية التصحيح.

- تغيير إيجابي في طريقة تهيئة التلاميذ للامتحان.

- تمكن المدرسين من تنظيم السنة المدرسية بشكل أفضل وأكثر حرية.

أ - وإذا ما كانت أغلب أوراق امتحان البكالوريا لا تستجيب حالياً للمتطلبات الفلسفية الدنيا، فإن ذلك يرجع أساساً إلى كون التلاميذ لم يهيئوا شيئاً، لأنهم توقعوا أي شيء. ولأنهم يفتقرون عموماً إلى المعارف الأساسية المتعلقة بالأسئلة المطروحة عليهم وإلى الاستئناس الأولي بالمشكلات المعروفة، فإنهم لا يفهمون ما هو المطلوب منهم ولا يتوفرون طبعاً على الأدوات النظرية للإجابة، فلو ركز التلميذ تعلمه للفلسفة على مشكلتين أو ثلاث مشكلات، آنذاك يمكننا أن نأمل في إمكانية اكتسابه للمعارف الضرورية خلال السنة الدراسية واكتشافه لبعض المشكلات وبنائه الذاتي لتفكيره الخاص وبالتالي صياغة موضوع مدرسي على الورقة، يكون محترماً أي ممثلاً لاشتغال فكري معين .

في ظل هذه الشروط، يمكن لقراءة أوراق التلاميذ أن تسمح بالتمييز، دون السقوط في أخطاء جسيمة، بين التلاميذ الذين اشتغلوا واستوعبوا دروسهم وأولئك الذين لم يشتغلوا ولم يتعلموا شيئاً، وبذلك سنزيل عن اختبار الفلسفة بالبكالوريا، تلك السمعة المبررة إلى حد ما، والتي تأخذ اسم «اليانصيب (loterie)».

ب - رغم أن مفاهيم برنامج الفلسفة لا تشكل نسقاً، إلا أنها مترابطة في ما بينها، فنحن لا ندرس الوعي دون التفكير أيضاً في

الحقيقة أو الحرية، ولا ندرس الفن دون التفكير في المخيال أو اللغة. وإذا ما تم اختيار مشكلات البرنامج بشكل ملائم، فإن كل مترشح جاد سيضطر إلى معرفة البرنامج في عموميته (خصوصاً وأن الجانب المتعلق «بالقضايا» في الاختبار، يهم البرنامج العام). لكن بإمكانه أثناء التحضير أن يركز على المشكلات الحصرية.

وهكذا، يمكن تفادي العائقين التاليين، وهما **من جهة** تحضير «كل شيء»، كما هو الأمر في النظام الحالي الذي يؤدي إلى التهيؤ السريع وإلى أخذ فكرة سطحية حول كل شيء، **ومن جهة اخرى**، تحضير محصور في مجال محدد، مما يؤدي إلى نوع آخر من التهيؤ السريع وإلى تقنية، يتعين أن تلغى تماماً على مستوى البكالوريا. وعلى العكس من ذلك، فإن التهيؤ الفعال لاختبار ذي مضمون واضح ومحدد، يمكن التلاميذ تدريجياً من اكتشاف شساعة حقل التفكير الفلسفي.

ج ـ وبإمكان الأساتذة الذين تحرروا من هَمّ «معالجة كل شيء بعمق»، تصور تعليمهم كتكوين فلسفي عام، يتمركز كل سنة حول مشكلات مختلفة. وسيتمتعون بحرية أكبر لتحديد التقدم الجاري في القسم، بحسب إمكانيات التلاميذ ولمعالجة المشكلات من الزاوية التي تبدو لهم ملائمة، من أجل إبراز طبيعة الفلسفة أمام تلاميذهم ودفعهم إلى ممارستها، انطلاقاً من مفاهيم ومشكلات ونصوص محددة من قبل.

ومن الممكن في ظل هذا السياق، إعادة تقييم مسألة «الأسئلة بالاختيار»، المحدودة بشكل كبير حالياً «لأننا لا نتوفر على الوقت الكافي لإنجاز كل البرنامج»، وهو ما سيساهم لاحقاً في توسيع ثقافة التلاميذ وتنويع المقاربات البيداغوجية.

وستقرر هذه البرامج الخاصة سنوياً، داخل كل أكاديمية، من

طرف لجنة مكونة من بعض أساتذة الفلسفة. كما سيتم تجديد أعضاء هذه اللجنة، بشكل يسمح لكل أساتذة الأكاديمية، المساهمة فيها، بعد مرور بضع سنوات. وسيكون لتجربة ومساهمة المدرسين في بلورة البرامج الخاصة، دور مهم في جعلها متلائمة مع إمكانيات التلاميذ. ولأنها متمفصلة حول البرنامج العام ـ وهذه ضمانة لمحتواها الفلسفي وضد أي اعتباطية ـ فإن هذه البرامج الخاصة ستتسم بالغنى والتنوع وبراهنية التفكير الفلسفي، كما ستيسر عملية التجديد والابتكار داخل الأقسام.

المقترح الثالث: إعادة تنظيم الاختبار الكتابي ببكالوريا التعليم العام، بإضافة تمرين على الأسئلة إلى الموضوع الإنشائي (أو التعليق على النص). سيقسم الاختبار الجديد إلى قسمين (وستكون مدته أربع ساعات، كما هو الأمر حالياً)

1 ـ ستطرح سلسلة من الأسئلة الهادفة إلى تقييم استيعاب المعارف المطلوبة لممارسة الفلسفة مع حد أدنى من الجدية. وستسهم المصطلحات الفلسفية الأساسية (تعريف «النزعة التجريبية» أو «التجريد» مثلاً) والتمييزات المفهومية الأولية (التمييز بين «القاعدة القانونية» و«القاعدة العلمية» أو بين «الماهية» و«الوجود») وكذلك بعض المرتكزات الأساسية في تاريخ الفلسفة (من هو سقراط؟ ما هي الأنوار؟). وستتعلق هذه الأسئلة بمجموع البرنامج العام. هكذا، سيتطلب كل سؤال جواباً مختصراً ودقيقاً (من عشرة إلى عشرين سطراً) مدعّماً بأمثلة. ويتعين على المترشحين اختيار ثلاثة أسئلة من ضمن الأسئلة الستة المطروحة عليهم. ويجب أن لا يتعدى إنجاز هذا الجزء من الاختبار ساعة واحدة. إن وجود هذا التمرين، سيدفع المدرسين إلى القيام بتحديد تدريجي للمعارف التي تشكل الحد الأدنى المطلوب من تلاميذ القسم النهائي، مع ترك المعارف غير

الضرورية. كما سيساعد التلاميذ على الوعي بضرورة اكتساب مجموعة من المعارف الأساسية وسيطمئن أولئك الذين يواجهون مشاكل بخصوص بلاغة الإنشاء، كما سيؤكد للمجدين بأنهم لم يجتهدوا عبثاً وسيساهم في إضعاف النسبية على دور الإنشاء في تعليمنا، مع تيسير اللجوء إلى تمارين مختلفة ومتكاملة.

2 ـ يتمثل الجزء الثاني والأساسي للاختبار في الإنشاء أو التعليق على النص، حيث يتعين على المترشح إبراز قدراته في التفكير والتحليل والحجاج وفهم المشكلات الفلسفية. ويهم حصراً المشكلات والأعمال الفلسفية المقررة في البرنامج الخاص. هنا أيضاً يتعين أن تكون الأعمال متنوعة، فمن الممكن أن يطرح موضوع الإنشاء وحده (كما هو الشأن حالياً) أو مرفوقاً بنص (أو بنصين تتناقض أطروحتهما) حول المشكلة المعنية، ويمكن ألا يرفق النص الذي يجب التعليق عليه، بأي توجيه (كما هو الأمر حالياً) أو يذيل بسلسلة من الأسئلة، يتعلق بعضها بالفهم وينفتح بعضها الآخر على التفكير انطلاقاً من النص. وفي جميع الأحوال، من اللازم أن يستجيب منطوق الموضوع لشرطين وهما، من جهة، ارتباطه بقضايا البرنامج بشكل يعتبر بديهيّاً بالنسبة إلى كل تلميذ، ومن جهة ثانية، صياغته بطريقة واضحة، دون بحث عن الأصالة أو الإشعاع أو ميل إلى المفارقة أو الإيهام.

المقترح الرابع: تصور صيغ لتعليم الفلسفة، تكون فعلاً في متناول تلاميذ التعليم التقني

ولمواجهة الوضعية الحرجة لتعليم الفلسفة في الشعب التقنية، توجد ثلاثة أشكال من المقترحات تهم تنظيم التعليم وتتعلق بالبرنامج وبتقييم التلاميذ كما تتعلق بالصيغ الملموسة لتعليم الفلسفة في هذه الشعب.

أ ـ إن تلاميذ التعليم التقني هم في حاجة أكثر من غيرهم إلى أشكال أخرى للتعليم غير الدرس الإلقائي (اشتغال المجموعات الصغيرة متابعة الأعمال الفردية للتلاميذ)، وهو ما يتطلب عدداً محدوداً جداً من التلاميذ. وتبدو مضاعفة الحصة في القسم الواحد (ساعتان بالنسبة إلى التلميذ وثلاث ساعات بالنسبة إلى الأستاذ).

وهذا مطلب سابق للعديد من النقابات والجمعيات كأمر ضروري. ويمكن في مرحلة أولى، أن تصبح هذه المضاعفة إلزامية في كل الأقسام التي يتجاوز عدد تلاميذها أربعة وعشرين (24) فرداً، كما هو الشأن في مواد أخرى.

بموازاة مع ذلك وتفادياً للتجزيئ الكارثي لعمل المدرسين وللتذويب التدريجي للفلسفة داخل المواد الأخرى، نقترح بأن ينتظم تعليم الفلسفة في الشعب التقنية بطريقة دورية، بمعدل أربع ساعات (تصبح خمس ساعات بفعل المضاعفة) على مدى الدورة، بدل ساعتين على مدى السنة كما هو الشأن الآن. هكذا، لن يتجاوز عدد الأقسام بالنسبة إلى كل أستاذ أربعة أو خمسة.

ب ـ ليس من الواقعية في شيء تقييم التلاميذ وتنظيم التعليم، وفق اختبار ـ وهو الإنشاء الفلسفي ـ نعلم جميعاً بأن غالبية التلاميذ لا تلبي متطلباته (في أحسن الأحوال، يمكن الإقرار بأن الزمن الضروري لتهيئة تلاميذ المستويين (F) و(G) لهذا الاختبار بشكل ملائم، يتطلب بأن يكون للفلسفة الحصص نفسها المخصصة لها في الشعب الأدبية). ونقترح بأن يحدد الأستاذ مع تلاميذه، عند بداية كل سنة، القضايا التي ستتم معالجتها انطلاقاً من مجموعة مفاهيم تتجاوز ما هو موجود بالبرنامج الحالي وأن ينجز معهم تمارين متنوعة شفهية وكتابية، خاصة بالمعارف وبالأفكار، وأن يخصص التلاميذ عدة أسابيع عند اقتراب السنة من الانتهاء، لإنجاز ملف حول قضية من

اختيارهم. وانطلاقاً من ذلك، يمكن تصور الأمرين الآتيين: فإما أن تنظيم البكالوريا سيتغير وستنجز العديد من الاختبارات على شكل مراقبة مستمرة. ويستحب في هذه الحالة، أن يتم التقييم من خلال هذه الأخيرة، بالنسبة إلى التعليم التقني على الأقل. وإما أن تنظيم البكالوريا سيظل تقريباً كما هو، ونقترح في هذه الحالة، أن يكون اختبار الفلسفة في البكالوريا التقنية شفهيّاً بشكل إلزامي، حيث يقدم المترشح ملفاً يدافع عنه أمام لجنة الامتحان.

ج ـ من الضروري أن يحصل تفكير جماعي بخصوص صيغ التعليم الملائم لتلاميذ التعليم التقني، وهو ما يقتضي عقد لقاءات بين الأساتذة الذين يدرسون بهذه الأقسام وتهيئة الأساتذة الجدد لهذا النوع من التعليم.

المقترح الخامس: تنظيم منسق داخل هيئة أساتذة الفلسفة لتبادل الأفكار حول ديداكتيك مادتهم

ويرتكز هذا التنظيم على شبكة مكونة من مدرسي الفلسفة بالثانوي (مدرس واحد بالنسبة إلى كل أكاديمية مثلاً)، متفرغين جزئياً لبضع سنوات (من ثلاث إلى خمس سنوات على الأقل)، أي أساتذة على اتصال فعلي بالتعليم من جهة، وبإمكانهم أن يستعيدوا حصصهم كاملة، من جهة أخرى. ويشتغلون باشتراك مع بعض المؤسسات الجامعية لتكوين المدرسين التي يمكن أن تكون متخصصة في ديداكتيك الفلسفة.

وتتحدد مهام شبكة المدرسين هذه، في ما يأتي:

ـ تنشيط التفكير في مشكلات تعليم الفلسفة ومناهجه، وسط ألفين وخمسمئة (2500) أستاذ للمادة.

ـ ضمان تداول المعلومات وتبادل الأفكار والتجارب وسط

المدرسين المنعزلين في الأغلب والذين لا يتوفرون حالياً على إمكانيات كبيرة للتواصل في ما بينهم.

- تنظيم إصدار الوثائق التي يمكنها أن تساعد المدرسين وخصوصاً الجدد منهم، في عملهم (توفير بيبليوغرافيا ونصوص ومقالات حول هذه القضية أو تلك، تقديم نماذج عن معالجة قضية ما. . . إلخ).

- مطالبة الناشرين بإصدار كتب ومجموعات نصوص تشكل أدوات عمل ملائمة بالنسبة إلى التلاميذ (كتيبات (manuels) ملفات تعوض الأدوات الضعيفة وغير الملائمة، المتوفرة لدى التلاميذ حالياً)، وأيضاً بالنسبة إلى المدرسين (مجموعة مقالات، تسمح بالتعرف على الوضع الحالي للقضية، أعمال تركيبية في المجالات التي يتعين على المدرس أن يكون مطلعاً عليها وإن كان غير مطالب بالتعرف على جوانبها المتخصصة، ويتعلق الأمر بالوضع الحالي للمعارف في ميدان علوم الطبيعة وأيضاً في علوم الإنسان).

- المساهمة في التكوين المستمر لمدرسي الفلسفة عبر اطلاعهم على وضعية التفكير الفلسفي المعاصر وعلى حالة العلوم.

- تنظيم ندوات وبعثات إلى الخارج، من أجل البحث والتوثيق واستدعاء زملاء أجانب.

المقترح السادس: إدراج التعليم الفلسفي ضمن تكوين مدرسي جميع المواد

يجب أن يمنح تكوين المدرسين لهؤلاء دون تمييز، إمكانية اكتساب كفاءة مهنية تسمح لهم بمزاولة مهامهم بشكل جيد، في كل مستويات المدرسة والثانوية. كما يجب أن يمنحهم وسائل التفكير البناء والنقدي حول ممارسة التعليم نفسه. ويؤدي التمكن من المعرفة

بالضرورة إلى تصور إمكانية وشروط تبليغها. كما يتعين على كل الأجيال المقبلة من المدرسين مساءلة وإبراز مختلف وجهات النظر حول ديداكتيك المواد ومختلف الممارسات البيداغوجية والبعد البسيكولوجي لفعل التربية. ولأنهم سيكونون واعين بأن تعلم التدريس لا يتمثل في اكتساب وصفات معينة، ولا في الثقة العمياء في معتقد سائد، فإنهم مطالَبون بأن يأخذوا بعين الاعتبار الجانبَ الإشكالي لفعل التدريس الذي يكشف وحده وبشكل مفارق، خاصيته الإيجابية.

وهذا معناه، أن المدرسين الشباب سيكونون مطالبين، كيفما كانت المواد التي سيتهيأون لتدريسها، بالاستفادة من تعليم فلسفي داخل مجال تكوينهم الخاص. وسيدمج هذا التعليم المساهمات الأساسية للعلوم الإنسانية، في مساءلة التربية والتقليد الفكري القديم المرتبط بها.

ولتصور مثل هذا التعليم، يتعين اعتماد تكوين المعلمين، كما حدده مرسوم 20 أيار/ مايو 1986 كنموذج، ففي مدارس المعلمين، يتلقى هؤلاء حالياً، بالإضافة إلى وحدات التكوين التخصصي، تعليماً إجباريّاً في «الفلسفة وتاريخ وسوسيولوجيا التربية والبيداغوجيا العامة والبسيكولوجيا»، بمعدل ثلاث ساعات أسبوعية، ويكلف أستاذ الفلسفة بهذا التعليم.

وسيشجع النجاح الباهر الذي يعترف به أغلب المتخرجين من المدارس العليا وأغلب المدرسين والناتج عن التقاء الفلسفة بالتكوين المهني على تمديد هذا التعليم داخل تكوين كل المدرسين، أي داخل مراكز تكوين الأساتذة والمدارس العليا للأساتذة وطبعاً بالمؤسسات الجامعية المستقبلة لتكوين المدرسين. ومن فوائد تكوين كهذا إبراز مجموعة من المشاكل التي يتقاسمها المدرسون،

بالمستوى الأول والثاني، وأساتذة الثانويات المهنية، وأيضاً إبراز وحدة ممارستهم في تنوعها.

وفضلاً عن التكوين الأساسي، فإن الأجيال المقبلة على تدريس الفلسفة، مطالبة بالتهيؤ لأمرين وهما:

1 ـ مسايرة التطورات البارزة للمعارف المعاصرة.

2 ـ التمكن من الممارسات البيداغوجية الجديدة التي تم الحديث عنها في المقترحات السابقة.

المقترح السابع: إعادة تنظيم السلك الأول بالجامعات

1 ـ إن المناخ السائد والمبادئ العامة الموجهة لأعمالنا، لا تسير في اتجاه برمجة صارمة، مقررة على المستوى الوطني ومفروضة على الجامعات. ومن المؤكد أن مبدأ استقلالية هذه الأخيرة سيترسخ وسيتدعم، ونحن لن نأسف على ذلك طبعاً، فالجامعة التي لن تشعر بالحاجة إلى شعبة الفلسفة، لن تخصص لها الاهتمام والوسائل الضرورية حتى ولو فرض عليها الحفاظ على هذه الشعبة أو خلقها.

وما يمكن تحديده على المستوى الوطني، هو مجموعة من المتطلبات المقترحة والعامة جداً، فوجود شعبة للفلسفة بجامعة معينة، يتطلب احترام حد أدنى من الشروط. ولا يمكن الالتزام بهذه الشروط، ما لم تساهم الدولة ولو جزئياً في توفير الوسائل الضرورية (مدرسون وإداريون وتقنيون، ووسائل العمل، مقرات... إلخ). ويجب أن تتخذ المنهجية المتبعة شكل تعاقد بين الدولة والجامعات، كما أقره مشروع مذكرة 13 آذار/ مارس 1989 (وقد نشر ملخصه بجريدة (*le Monde*) بتاريخ 21 آذار/ مارس 1989).

2 ـ يجب على هذا الإجراء أن يؤدي إلى تفادي المخاطر التي

تتضمنها الجهوية المفرطة للجامعات. وغالباً ما اشتكت كل الجامعات الفرنسية من نزعتها «الإقليمية»، وسيكون من المؤسف أن تنتقل هذه النزعة من المفرد إلى الجمع، وألا تهتم كل جماعة إلا بالمطالب المحلية للطلبة أو بمطالب مشغليهم المحتملين. ولا تكفي تدخلات الدولة كحل ممكن لتجنب هذا الوضع، فبالإمكان أن نفكر أيضاً في:

- دفع الجامعات بكل الوسائل الممكنة إلى القيام بمبادلات مستمرة ومؤسساتية لمعلوماتها وتجاربها ومشاريعها في ما بينها أولاً ولكن أيضاً مع المؤسسات والجمعيات على مستوى التعليم الثانوي (وسيكون من المهم بالنسبة إلينا، الحصول على معلومات حول أنشطة جمعية «ارتقاء العلوم»، وهي جمعية للتفكير ولتقديم اقتراحات حول مجمل التكوين العلمي في مرحلة مابعد البكالوريا. وقد تأسست مباشرة بعد تنظيم ندوتين حول تجديد الأسلاك العلمية الجامعية الأولى، ويترأسها حالياً ميشال بورنانسان (Michel Bornancin)، رئيس جامعة نيس (Nice)).

- تطوير إجراءات التقييم والمراجعة، ليس فقط على مستوى اللجنة الوطنية للتقييم التي تجعلها وظيفتها المتعددة التخصصات (multidisciplinaire) متقوقعة داخل العموميات، ولكن أيضاً عن طريق لجان تعين لهذا الغرض (ad hoc)، مختصة في الفلسفة تشمل أعضاء فرنسيين وأجانب (ويبدو على العموم، أنه من اللازم المطالبة بمأسسة (institutionnalisation) دعوة الخبراء من جامعات أخرى، فرنسية وأجنبية، لمعالجة سلسلة من المشكلات الجماعية وحتى الفردية، مثل تنظيم الدراسات والحصول على وسائل العمل وتدبيرها وتحديد المسارات المهنية).

3 - يمكن للفلسفة أن تستفيد من «تجدد الإنسانيات» المرتسم

حالياً بعد عقود من هيمنة الرياضيات والتقنيات والتدبير المعقلن (انظر جريدة (*le Monde*) بتاريخ 22 نيسان/ أبريل 1989). وتتضمن هذه «الموجة الناقلة» بعض المخاطر مع ذلك، فبانخراطها في حقل «الآداب» و«الإنسانيات» لمواجهة العلوم و«النزعة المهنية»، قد لا تساهم الفلسفة إلا «بإضافة روحية» وقد تفقد في هذه المغامرة جزءاً من خصوصيتها. ومن المأمول أن تستجيب لمطلب تعليم الفلسفة الصادر عن أوساط مختلفة (علوم حقة، علوم إنسانية، مواد تقنية، طب، حقوق، تدبير وإدارة، تنشيط ثقافي)، ولن تتم الاستجابة لهذا المطلب في ظل شروط سليمة إلا إذا ما تأكدت الخاصية المهنية للفلسفة عبر اتصالاتها بالخارج وداخل تعليمها بالجامعات في الآن نفسه. ولن يبرهن على خصوصية الفلسفة التي يتفق عليها الجميع كشعار رغم التباسها، عبر التأكيد الذاتي (auto-affirmation)، بل بواسطة عمل المادة نفسها ومن خلال جدلية التواصل والتشارك مع غيرها.

4 ـ وإذا كان من المأمول أن يخضع تعليم الفلسفة منذ السلك الأول الجامعي للصياغة التقنية وللغاية المهنية، أكثر مما هو عليه الأمر حالياً، فإنه من اللازم ألا تؤدي هذه النتيجة إلى تباعد خطير بين التقنيات المدرسية الخالصة، الصالحة للطلبة (مثل تعلم الإنشاء والتعليق على النص) والممارسة الرفيعة للنشاط الفلسفي الخاص بالأساتذة (دروس إلقائية، حلقات دراسية حرة). ولكسر هذا التوزيع للمهام، سيكون من المفيد دفع الجامعات إلى تشجيع التجديد في مجال التمارين المقترحة على الطلبة، بابتكار صيغ أخرى مغايرة للزوج التقليدي إنشاء/ تعليق على النص، وذلك عبر تطوير تقنيات تحليل المفاهيم والحجج والاستدلالات والاستراتيجيات النصية والبنيات المنظمة.

ويمكن لهذه الأشكال الجديدة للتمارين أن تجد مكانها في المراقبة المستمرة وحتى في الامتحانات. من جانب آخر، يمكن أن يحصل تحويل رئيس للدرس الإلقائي، إذا ما قبل أساتذة الفرنسية، لائحة القضايا التي سيعالجونها أسبوعاً بعد أسبوع، ولائحة النصوص التي يتعين على الطلبة قراءتها مسبقاً، لكي يتهيأوا لسماع الدرس بشكل فعال.

وتغير هذه الممارسة المألوفة في الجامعات الأجنبية، العلاقة البيداغوجية بشكل كبير، حيث تسمح للطلبة بالفهم الجيد للكيفية التي يبنى بها الدرس على أساس مجموعة من النصوص سبق لهم معرفتها، مما يمكنهم من طرح أسئلة دقيقة على المدرس.

5 ـ تبدو المشاريع المعروضة حالياً والمتعلقة بالسلك الأول الجامعي، متجهة صوب الإلغاء النهائي لدبلوم الدراسات الجامعية العامة (DEUG) المتخصصة بحسب المواد، وخلق أو (بعث) سلك تحضيري على شكل الدبلوم المذكور، (في سنتين) بالنسبة إلى مجال تخصصي موسع مثل الآداب واللغات والعلوم الإنسانية.

وفي أفق هذا المشروع الذي لا يوجد مبرر لرفضه مبدئياً (مما يجعلنا بالطبع، نثمن وجود الإجازة والمتريز (maîtrise) في الفلسفة)، فإنه يتعين علينا أن نطالب وأن نحصل من جهة، على أن تكون الفلسفة حاضرة بالضرورة داخل مجموع السلك الأول، وأن تحظى بمكانة محترمة (نسبة الربع من مجموع الوحدات المقررة مثلاً) وبمضمون كيفي ونوعي (وهو لا يمنع الطلبة داخل هذه «النواة الصلبة» الفلسفة من أن يحصلوا إلى جانب عدة دروس الإجبارية الأخرى، على اختيارات جزئية تتوافق مع اهتماماتهم ومشاريعهم الخاصة).

ومن جهة أخرى، على أن يتضمن هذا المجموع عدة خانات فارغة، يمكن لأي طالب أن يملأها كما يريد، فبإمكان طالب مهتم بالفلسفة مثلاً، أن يملأ هذه «الخانات الفارغة» بفضل مواد تكميلية موجودة على بعد مسافة غير ثابتة من «النواة» الفلسفية (مثلا الإبستيمولوجيا وتاريخ العلوم والإستتيقا وعلوم الجمال والبسيكولوجيا والسوسيولوجيا واللسانيات واللغات القديمة وتاريخ الأديان. . . إلخ). ومن المفيد، إذا ما أمكن، دفع المدرسين المستقبلين لهؤلاء الطلبة، إلى صياغة تعليمهم بشكل يلائم المهتمين أساساً بالفلسفة.

والجدير بالذكر، أن زوال دبلوم الدراسات الجامعية العامة في الفلسفة، لا يعني أن مدرسي الفلسفة (خصوصاً الأساتذة) سيعيرون اهتماماً للسلك الجامعي الجديد أقل من القديم، بل العكس هو الصحيح. ويتعين على شعب الفلسفة الممثلة برؤسائها أن تتفاوض بصدد الترتيبات الضرورية مع المواد الأخرى المعنية. ومن الممكن مطالبة بعض الأساتذة بالتدخل في هذا السلك الأول الجديد، كمسؤولين إداريين وكمدرسين نشيطين في الآن نفسه.

6 ـ إن أفضل الإصلاحات الجامعية على مستوى تنظيم الدراسات والبرامج ومراقبة المعارف، ستؤثر على مصير الجامعة بشكل أقل من تأثير بعض التحولات العادية والبسيطة، رغم تكلفتها الباهظة من الناحية المادية، والتي يمكنها أن تحول بعمق وعلى مدى طويل، عادات اشتغال المدرسين والطلبة والعلاقات البيداغوجية والإنتاجية الاجتماعية والعلمية في الوسط الاجتماعي. ونحن نفكر مثلاً:

ـ في الوضعية الهشة لمكتبات الجامعة ومكتبات الشعب التي لا تستخدم بشكل جيد، نظراً إلى غياب ميزانية لشراء الكتب وقلة الأماكن بالنسبة إلى القراء وعدم تدريبهم على السلوك الممنهج داخل المكتبات (انظر التقرير المقلق لأندري ميكيل (André Miquel).

ـ وفي الغياب العام للمكاتب المخصصة للمدرسين التي تسمح لهم، مقابل بعض المحفزات، بالاشتغال في المكان عينه على الأقل، عبر تخصيص جزء من استعمال الزمن المحدد لهم لاستقبال الطلبة في أوقات مضبوطة ومعلن عنها.

ـ أيضاً وفي الإطار نفسه، في عدم وجود قاعات للاجتماعات، تستعمل من طرف الطلبة والأساتذة.

ـ وفي استحالة استدعاء زملاء فرنسيين، فبالأحرى استدعاء زملاء أجانب، نظراً إلى ضعف الميزانية وكذلك عدم التمكن من تمويل إقامتهم ولو لمدة قصيرة (خلال الحلقات الدراسية والمحاضرات والمشاركة في لجان مناقشة الأطروحات... إلخ).

ـ وفي المعايير الشهيرة والفاضحة المدعوة بمعايير غاراس (GARACES) التي لا تحتسب، خلال تحديدها لاستعمال الزمن المخصوص للمدرسين، سوى عدد الساعات التي ينجزون فيها دروسهم أي عندما يتوقفون مؤقتاً عن الاشتغال.

ويجب علينا المطالبة بأن يؤخذ بعين الاعتبار رسمياً، ولو بشكل رمزي ودون مقابل مادي، ما يشكل الحياة اليومية للجامعيين (تحضير الدروس، البحث، التوثيق، الإشراف على الأطروحات والبحوث الأخرى، المراقبة المؤسساتية بهذا القدر أو ذاك، المشاركة في اللجان والندوات والمؤتمرات التبادلات، الفكرية من كل نوع).

ويقتضي إقرار تعليم عضوي (organique) للفلسفة في الأزمنة الثلاثة المقترحة (انظر المبدأ الأول)، إزالة الحاجز الذي يفصل تماماً بين الثانويات والجامعات. وينتج عن ذلك مطلبان وهما:

1 ـ إمكانية تحرك الأساتذة بين الثانوية والجامعة. ويستحب أن يساهم الأساتذة في تأطير طلبة السلك الأول، بشكل قانوني

(statutairement) وليس فقط كمكلفين بالدروس. وهو ما يعني أن ساعات تدريبهم بالجامعة، ستشكل جزءا من مهمتهم.

2 ـ الاعتراف بالأبحاث التي يقوم بها أساتذة الثانوي (دبلوم الدراسات المعمقة (DEA) أطروحات)، ليس باعتبارها ترفاً أو مسألة شخصية ولكن كمساهمة كاملة في البحث الجماعي في الفلسفة وكعنصر للتكوين المستمر والمباشر الذي يساهم في جودة التعليم. ويفترض هذا الأمر، الاعتراف بوضعية الأستاذ ـ الباحث التي تمنحه الحق لمدة محددة، في التفرغ وفي إعادة ترتيب ساعات عمله.

ملحوظة:

نريد التشديد على مسألة بديهية، وهي أن هذا التقرير لا يشكل سوى مجموعة من المقترحات القابلة للمناقشة، وهو في حاجة إلى مزيد من التطعيم. وقد يتم ذلك في ظل شروط يتعين تحديدها خلال الأسابيع أو الأشهر المقبلة وأخذاً بعين الاعتبار للنقاشات التي ستتم أثناء الملتقيات المقررة من طرف الوزارة.

ويجب أن تهم هذه الإضافات بعض نقاط التمفصل بين التعليم الثانوي والعالي وتمديد لائحة المؤلفين والنصوص التي يجب دراستها والعلاقات بين تاريخ الفلسفة والفلسفة المعاصرة، داخل تعليم الفلسفة عموماً وداخل تكوين الأساتذة خصوصاً.

وكملف إضافي لهذه التأويلات والمقترحات حول تكوين المدرسين، انظر النص الموالي الذي ينظم حالياً، برنامج التعليم الفلسفي بمدارس تكوين المعلمين.

ملحق إضافي

أولاً: التكوين البيداغوجي النظري والتطبيقي العام.

ثانياً: الفلسفة، تاريخ وسوسيولوجيا التربية، التربية العامة، البسيكولوجيا (مائتان وخمسون (250) ساعة).

إن الهدف من المواد التي جمعت تحت هذا العنوان هو منح الطلبة ـ المعلمين، الوسائل الكفيلة للقيام بتفكير بناء ونقدي، فالأمر يتعلق بمساعدتهم على الاشتغال وعلى الإحاطة بالأعمال التربوية الخاصة والممارسات المهنية الفصلية التي سيكتشفونها وسيقومون ببنائها، في إطار تعليم تخصصي بحصر المعنى. ويجب أن يسمح لهم مجموع هذه المعارف والتأملات بالتعرف بشكل دقيق على أسسها وضبط شروطها الفردية والاجتماعية والمؤسساتية والتقنية.

وبشكل عام، يجب أن يفهم بأن كل إشكالية بيداغوجية متعلقة بالمدرسة لا تكتسب معناها إلا في ارتباطها بمهمة أساسية للتعليم وللتربية.

لذلك، فإن المضامين المحددة تحت هذا العنوان، تتعلق أساساً بالمقاربة الفلسفية، ويجب أن تدرس من طرف أساتذة الفلسفة، إما بشكل مباشر في ما يتعلق بمادة الفلسفة ذاتها، أو بشكل غير مباشر

بالنسبة إلى العلوم الإنسانية وإلى الطرائق والتقنيات البيداغوجية المتنوعة وأيضاً بالنسبة إلى البرامج والتعليمات الخاصة بالمدرسة الابتدائية وإلى مجموع النصوص التوجيهية للروضات.

1 ـ الفلسفة (مائة (100) ساعة)

ـ الحرية، الواجب، الاستقلالية.

ـ حقوق الإنسان، الدولة الجمهورية.

ـ المدرسة والدولة، التعليم العمومي، التربية الوطنية.

ـ غايات التربية.

ـ التعليم والفهم.

ـ المعرفة والإعلام.

ـ التفسير والبرهنة.

ـ فكرة المنهج، التحليل والتركيب.

ـ عناصر المعرفة: المقولات، المفاهيم، المبادئ.

ـ الكلام، اللسان، اللغة، ما المقصود بالقراءة؟

ـ تجربة الجميل، الذوق، الإبداع الفني.

ـ الفكر الرياضي.

ـ المعرفة التجريبية.

ـ المعرفة التاريخية والمعرفة العقلية.

ـ فكرة التكنولوجيا.

ـ الجسد.

2 ـ تاريخ التربية وسوسيولوجيتها (خمس وعشرون (25) ساعة).

ستتم معالجة ودراسة النسق التربوي وتاريخه في الفصل 3.11 من مخطط التكوين.

بالمقابل، فإن الأمر يتعلق هنا بدراسة تاريخ الأفكار والتصورات التي رافقت أو أسست أو تلت تطور المدرسة.

ـ من النظام الملكي إلى مدرسة الجمهورية، إقرار المؤسسة الابتدائية 1800 ـ 1880.

ـ المدرسة في ظل الجمهورية الثالثة 1880 ـ 1940.

ـ المجتمع والمدرسة: مشكلات معاصرة.

3 ـ التربية العامة (خمس وخمسون (55) ساعة).

لا نقصد بها عرض مسعى صوري وشمولي، بل مجموع القضايا والتصورات المتعلقة بالتعليم والتربية. ويلغى هنا كل توجه دوغمائي. ولتفعيل التفكير في هذه القضايا، سيتم اعتماد وقائع ومفاهيم، مثل مفاهيم المعرفة الأولية والانضباط والنشاط والمثال والقسم والطفولة.

كما سيتم التفكير في المفاهيم الرئيسة والمناهج التربوية والأبحاث الحالية، وهي قضايا التجريب والتجديد التربوي.

ـ الفلسفة، البيداغوجيا وعلوم الإنسان.

ـ دراسة المؤلفات التي يتم اختيار واحد منها على الأقل ضمن اللائحة الآتية:

● أفلاطون : **مينون** (*Ménon*)، **فيدون** (*Phédon*)، **الجمهورية** (*République*) [الكتاب السابع].

● مونتاين : مبحث حول مؤسسة الأطفال.

● ديكارت : **خطاب في المنهج** (*Discours de la méthode*) [القسمان: الأول والثاني].

● جون لوك : **بعض التأملات في التربية**.

● روسو : **إميل** (*Emile*) أو **في التربية** (*De l'éducation*).

● كَنْت : **تأملات في التربية** (*Réflexions sur l'éducation*).

● هيغل : **نصوص بيداغوجية** (*Textes pédagogiques*).

● برغسون : **المجهود العقلي** [ضمن الطاقة الروحية.]

● ألان : **أحاديث حول التربية** (*Propos sur l'éducation*).

4 ـ البسيكولوجيا (سبعون (70) ساعة).

ـ مناهج التطور النفسي (الوحدة والتنوع في تطور الطفل، السببية التطور ـ نفسية).

ـ الإدراك.

ـ الانتباه.

ـ الذاكرة.

ـ الخيال.

ـ اللعب.

ـ النشاط الذهني.

- مفهوم الحافز.

- المحاكاة، أشكال التعلم الاجتماعي.

5 ـ **الروضات** (سبعون (70) ساعة).

إن الهدف من هذا التكوين هو مد الطلبة ـ المعلمين بمعارف أساسية حول الروضات وحول النصوص الرسمية المنظمة له، فالأمر يتعلق بإبراز دوره داخل المجتمع الحالي وبالنسبة إلى الأسرة ومكانته داخل النسق التربوي وطبيعة فعله التربوي. وتسمح معرفة الأطفال من الولادة إلى سن السادسة أو السابعة ومكتسباتهم خلال المرحلة ما قبل الابتدائية، بفهم مشكلة الاستمرارية التربوية بين الروضات والابتدائي وضرورة منح الأطفال وسائل مساعدة على التكيف السريع مع المدرسة الابتدائية.

- معرفة الأطفال من الولادة إلى سن السادسة أو السابعة. ويجب أن تؤسس هذه المعرفة على العلوم الإنسانية والبيولوجية المختلفة وعلى مخالطة وملاحظة الأطفال. وتهم النقط الآتية:.

- مميزات النمو.

- أهمية الإيقاعات الفيزيولوجية والصحة والسلامة البدنية

- وأهمية العاطفة وبناء الشخصية.

الثبت التعريفي

اختـ(ـلا)ف (différance): لفظ من اجتراح دريدا، الذي غيَّر حرف (e) في الكلمة الأصلية (différence) وعوَّضه بحرف (a) (différance)، موظفاً معنيين لفعل (différer)، وهما الإرجاء أو التأجيل (temporisation) **من جهة**، والفاصل أو الفسحة أو المسافة (espacement) **من جهة أخرى**. والغرض من ذلك الإقرار بأن الاختلاف إحالة دائمة على الآخر، فهو ليس موجوداً حاضراً ولا ماهية، كما أن الحديث عنه لا يبدأ من المنطلقات المعروفة بالنسبة إلى نظامنا العقلي مثل البديهيات والمسلّمات والتعاريف. لأنه ليس هناك بداية مطلقة ولا أصل خالص يمكن للأشياء أن تتحدد من خلاله، فالأصل يحيل على لاحقه وتحيل الهوية على آخرها الذي يؤسسها كهوية.

تفكيك (déconstruction): من فعل «فكّك» (déconstruire)، أي حلَّ أجزاء شيء ما (تفكيك آلة مثلاً). وتكتسب هذه اللفظة مدلولاً خاصاً لدى دريدا، بحيث لا تختزل في إجراءات منهجية ولا في مجموعة من القواعد، بل تعتمد على استراتيجيات متنوعة، تختلف من سياق إلى آخر ومن وضعية إلى أخرى. وتشمل عملية التفكيك المشهد الفلسفي برمّته وكل البنيات المؤسساتية والسياسية وكل الخطابات.

ويرى دريدا بأن لفظة التفكيك لا تستمد قيمتها إلا من اندراجها في سلسلة من البدائل الممكنة، أي في ما يسميه بعضهم «سياقاً»، حيث تحل محل كلمات أخرى أو تسمح لكلمات أخرى بأن تحددها مثل: الكتابة (écriture)، أو الأثر (trace)، أو الاختلاف (différance)، أو الإضافة (supplément)، أو الهامش (marge)... إلخ.

تمركز العقل (logocentrisme): وهو الوضع الذي يكون فيه العقل متمركزاً حول ذاته، بحيث لا يحتاج إلى سند ولا إلى ضمانة آتية من الخارج. هكذا ستصبح ذاتية العقل الإنساني هي المؤسسة لموضوعية الموضوعات وسيتم إرجاع كل معرفة إلى الذات المفكرة أو الشيء المفكر (res cogitans) حسب تعبير ديكارت. وبذلك سنصبح أمام عقل أداتي يُخْضِعُ كل شيء لأحكامه ولقدراته، سواء تعلق الأمر بالمجال الاقتصادي أو الاجتماعي أو السياسي أو المعرفي أو الأخلاقي.

وقد اقترن هذا المفهوم في التصور الدريدي، بمفاهيم أخرى، مثل «التمركز الصوتي» (phonocentrisme)، الذي تم بمقتضاه تأسيس الفكر اللغوي بإعطاء الامتياز للصوت، أي للكلام المباشر، على الكتابة، لأن الصوت هو الوحيد الذي يتمتع «بعلاقة جوهرية من الحياة المتفردة للروح (هوسرل)»، وأيضاً بمفهوم «التمركز القضيبي» (phallocentrisme)، الذي يتم فيه تكريس هيمنة الذكور والإقرار بدونية النساء، وبمفهوم «التمركز العرقي» (ethnocentrisme)، المنبني على تصور احتقاري واختزالي للآخر ولثقافته.

جامعة (université) (universitas): شكل تحديد ماهية الجامعة موضوعاً فلسفيّاً بامتياز، حيث فتح نقاش موسّع بين الفلاسفة (في العصور الحديثة)، حول الدور الذي يمكن لهذه المؤسسة العلمية أن

تقوم به في عملية إنتاج وإعادة إنتاج المعرفة. ويعني مفهوم الجامعة ذلك الفضاء المؤسساتي الذي توحدت في إطاره المعارف المتعددة والمختلفة. وبصيغة فلسفية، فإن الأمر يتعلق بـ «كلية نسقية لما هو متعدد» حسب تعبير شيلنغ (Schelling)، فالجامعة هي إذاً الفضاء الذي تنتظم فيه المعرفة وتتطور ضمن منظور تكاملي، تتفاعل فيه المواد الدراسية لتشكل وحدة نسقية. وقد شدد دريدا بدوره على المدلول الفلسفي للجامعة الذي يرتبط بالإحاطة والشمولية والتأسيس (أي بما يدعوه كَنْت بـ «كلية المعرفة القابلة للتدريس»). وحينما نتحدث عن التأسيس والأساس، فإن الأمر يتعلق بمبرر وجود الجامعة بشكل عام وبمهامها وبسياسة التعليم والبحث العلمي.

الحق في الفلسفة (droit à la philosophie): تستند هذه المقولة على حق يمكن أن يعتبر طبيعياً، وهو الحق في التفلسف، كالحق في المساءلة والنقد وفي ترجمة كل سؤال إلى إشكالية، أي رفض كل إجابة نهائية. وإذا ما كانت المطالبة بالحق في الفلسفة هي في أساسها مطالبة بالحق في المساءلة والنقد والحرية والاختلاف، ألا يعني ذلك ممارسة حق آخر، هو الحق في إبداء الرأي وفي تحمل المسؤولية؟ فالدفاع عن الحق في الفلسفة، هو دفاع عن الحق الطبيعي في التفكير وفي الكلام. وهو يتضمن بالتالي، مسؤولية فلسفية تجاه الفلسفة وتجاه المجتمع.

ما لا يمكن تعليمه (inenseignable): استخدم دريدا هذا المصطلح لتشخيص وضعية تدريس الفلسفة ضمن ما سماه بـ «متناقضات المادة الفلسفية» (les antinomies de la discipline philosophique)، وقد انطلق من مقولة شهيرة لكَنْت، مفادها أنه «لا يمكننا أن نتعلم الفلسفة، بل يمكننا أن نتعلم التفلسف فقط»،

ليستخلص ما يأتي : إن مادة الفلسفة تتسم بوضعية متميزة، إذ

من الممكن تعليمها من دون تعلمها. وهذا هو المقصود من عبارة: «تعلم ما لا يمكن تعليمه» (enseigner l'inenseignable)، فأستاذ الفلسفة لا يعلم مضامين أو أنساقاً فلسفية بل يعلم فقط كيفية التفلسف، أي طريقة التأمل النقدي، في القضايا المطروحة للنقاش. وهذا التمييز بين تعلم التفلسف (apprendre à philosopher) وتعليم مضمون الفلسفة (enseigner un contenu philosophique) هو الذي يثير إشكالية حضور الفلسفة بالمؤسسة التعليمية، وحضور المدرس بداخلها أيضاً.

ثبت المصطلحات

آلة	organon
إتقان	savoir-faire
إجازة	licitation
اجتماعي ـ مؤسساتي	socio-institutionnel
أحادي المعنى	univoque
اختـ(ـلا)ف	différance
اختلاف	différence
اختمار	incubation
أخلاقيات المهنة	déontologie
استعقال	arraisonnement
استعمال أداتي	instrumentalisation
استقلالية	autonomie
أسلوب أخروي غائي	style eschato-téléologique
اسمي	nominaliste
أصل	arché
أصولي	fondamentaliste
إضافة	supplément
إضمار	ellipse

mea culpa	اعتراف بالذنب
déclinaison	إعراب
horizontalité philosophique	أفقية فلسفية
khâgnes = Cagnes	أقسام تحضيرية
double contrainte	إكراه مزدوج
impératifs idéologiques	إلزامات أيديولوجية
prescriptif	إلزامي
performatif	إنجازي
dénégation	إنكار
paradigme	أنموذج
paradigmatique	أنموذجي
égologie	أنوية
axiome	أولية
pathos	باتوس/ تهييج
stricto sensu	بحصر المعنى
évidence intuitive	بداهة حدسية
extériorité	برّانية
programme des notions	برنامج مفاهيم
programmatique	برنامجي
démonstrativité	برهانية
rhétorico-conceptuel	بلاغي مفهومي
babélisation	بلبلة
thématisation	بناء الموضوع
structural	بنائي
structure traduisante	بنية مترجمة
auto-pédagogie	بيداغوجيا ذاتية
intersubjectivité	بيذاتية

hétéro-fondation	تأسيس بواسطة الغير
auto-fondation	تأسيس ذاتي
auto-affirmation	تأكيد ذاتي
assertions dogmatiques	تأكيدات وثوقية
interprétation arraisonnante	تأويل استعقالي
contraste	تباين
hétéronomie	تبعيّة للغير
surdétermination	تحديد متعدد الجوانب
tautologie	تحصيل حاصل
analyses normalisatrices	تحليلات تطبيعية
neutraliste	تحييدي
stockage	تخزين
mnémotechnique	تداعيات الذاكرة
pragmatique	تداولية
uni-formation	تشكل أحادي
vocalisation	تصويت
adéquation	تطابق
contrat programmatique	تعاقد برنامجي
époché	تعليق الحكم
enseignement optionnel	تعليم اختياري
connivence	تفاهم
déconstitution	تفتيت
déconstruction	تفكيك
déconstruction affirmative	تفكيك تأكيدي
progressivité	تقدم تدريجي
constatif	تقريري
décidabilité	تقريرية

تقعيدي	canonique
تكامل	complémentarité
تطعيم	greffe
تلاميذ الأقسام التحضيرية	khâgneux
تمركز أوروبي	européo-centrisme
تمركز عرقي	ethnocentrisme
تمركز العقل	logocentrisme
تمركز عقلي قضيبي	phallogocentrisme
تمركز القضيب	phallocentrisme
تمفصل	articulation
تناقض إنجازي	contradiction performative
تناقض	contradiction
تنوير	aufklärung
تهريج	bouffonnerie
تهييء متسرع	bachotage
تواطؤ	complicité
توثيق	archivation
توزيع عبر المراحل والعصور	époqualisation
توليد	maïeutique
توليدي	génératif
جذرية	radicalité
جوّانية	intériorité
حجة القدر	argument du chaudron
حداثة	modernité
حضور	présence
حق	droit
حقيقة	alétheia

garde-fous conceptuels	حواجز مفهومية
hors-philosophie	خارج الفلسفة
animalité	خاصية حيوانية
naturalité	خاصية طبيعية
inamissibilité	خاصيــة عدم الضياع
normalien	خريج المدرسة العليا للأساتذة
différend	خلاف
fictif	خيالي
dasein	دازين (الوجود هنا)
signifiant	دالّ
signifiant des signifiants	دالّ الدوال
cours magistral	درس إلقائي
auto-défense	دفاع ذاتي
toujours déjà	دوماً مسبقاً
dette	دَيْن
sujet cartésien	ذات ديكارتية
levier	رافعة
lettre circulaire	رسالة معممة
inamovibilité	رسوخ
mathesis universalis	رياضيــات كونية
affixes	زوائد
polémique	سجالي
frayage	شق الطريق
doute sceptique	شك ارتيابي
doute méthodique	شك منهجي
res cogitans	شيء مفكر
agonistique	صراعي

formalisation	صورنة
formalité syllogistique	صورية قياسية
atrophie	ضمور
transcontinentalité	عبور قارّي
opacité	عتمة
dispositif	عدة
irremplaçabilité	عدم قابلية التعويض
incommunicabilité	عدم قابلية التواصل
accident nécessaire	عرض ضروري
ratio	عقل
idéographique	علامة كتابية معبرة عن فكرة
grammatologie	علم الكتابة
scientificité	علمية
élément atomique	عنصر ذري
telos	غاية
téléologie	غائية
téléologie transcendantale	غائية متعالية
intraduisible	غير قابل للترجمة
inenseignable	غير قابل للتعلم
invaluable	غير قابل للتقييم
illégitimable	غير قابل للشرعنة
deverrouillage	فتح الأقفال
espacement	فسحة
acte déclaratif	فعل إعلاني
eidos	فكرة/ مثال
panphilosophie	فلسفة شمولية
philosophe en herbe	فيلسوف المستقبل

enseignable	قابل للتعليم
déconstructible	قابل للتفكيك
objectivable	قابل للموضعة
a priori	قبلي
phallus transcendental	قضيب متعالٍ
règles	قواعد
valeur problématique	قيمة إشكالية
compétence	كفاية
totalitarisme	كليانية
totalité	كلية
totalité architectonique	كلية معمارية
métonymie	كناية
néo-kantisme	كَنْتية جديدة
cogito	كوجيتو (أنا أفكر)
improductivité	لاإنتاجية
anhistorique	لاتاريخي
indétermination	لاتحديد
indécidabilité	لاتقريرية
non-philosophie	لافلسفة
non-savoir	لامعرفة
sous-langues historiques	لغات فرعية تاريخية
dialectal	لهجي
discipline	مادة تخصصية
discipline indisciplinable	مادة مشاغبة
aporie	مأزق فكري
institutionnalisation	مأسسة
franc-maçon	ماسوني

supra-sensible	مافوق المحسوس
impréparable	ما لا يمكن تهيئته
habitable	مأهول
éidétique	ماهويّ
essence	ماهية
quid juris	ماهية الحق
cognitio ex dati	مبادئ شمولية
hyperbole	مبالغة
principe de raison	مبدأ العلية
théorème	مبرهنة
scholasticisé	متشبع بالتعاليم السكولائية
pédant	متعالم
multidisciplinaire	متعدد التخصصات
corpus	متن
antinomies	متناقضات
aufhebung	مجاوزة
sensible	محسوس
syntagme	مركب لغوي
artificiel	مصطنع
destinal	مصيري
dogme	معتقد
intelligible	معقول
architectonique	معمارية فكرية
normatif	معياري
critériologie	معيارية
normativité théorique	معيارية نظرية
agrégé répétiteur	معيد مبرّز

concept	مفهوم
conceptualité	مفهومية
syllabe	مقطع
topos	مكان
énoncés performatifs	ملفوظات إنجازية
analogie	مماثلة
logico-rhétorique	منطقي بلاغي
logico-sémantique	منطقي دلالي
méthode	منهج
professionnalisation	مهننة
euthanasie	موت رحيم
étantité	موجودية
auto-encyclopédie	موسوعة ذاتية
objectivation	موضعة
institution dictante	مؤسسة إملائية
logodaedalus	نحات الكلمات
grammaire philosophique	نحو فلسفي
scepticisme	نزعة ارتيابية
structuralisme	نزعة بنيوية
déconstructionnisme	نزعة تفكيكية
technologisme	نزعة تقنية
sensualisme	نزعة حسية
formalisme	نزعة صورية
juridisme	نزعة قانونية
universalisme	نزعة كونية
linguisticisme	نزعة لسانية
comparatisme	نزعة مقارنة

système synchronique	نسق تزامني
systématique philosophique	نسقية فلسفية
féminisme	نَسَويّة
textualité	نصية
ordre intelligible	نظام معقول
théorico-constatatif	نظري تقريري
psyché	نفسية
critique criticiste	نقد نقدي
finitude	نهاية
marginal	هامشي
barbarie non-philosophique	همجية لافلسفية
impérium	هيمنة
dogmatisme spontané	وثوقية تلقائية
être ensemble	وجود سويّاً
être avec	وجود مع
univerticalité	وحـدة عمودية
œcuménisme	وحدة مذهبية/ مسكونية
médiation pédagogique	وساطة بيداغوجيـة
médiatique	وسائطي
descriptif	وصفي
positiviste	وضعي

الفهرس

ـ ب ـ

ـ ت ـ

- ث -

- ج -

- ح -

ـ د ـ

ـ ذ ـ

ـ ر ـ

ـ س ـ

- ش -

- ص -

- ط -

- ع -

- غ -

- ف -

ـ ق ـ

ـ ك ـ

ـ ل ـ

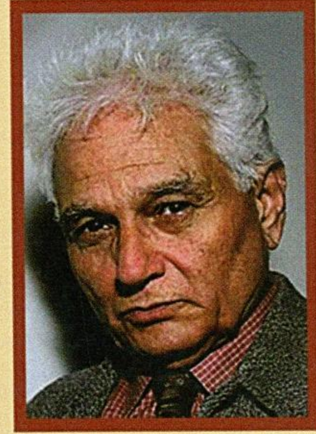
ـ م ـ

ـ ن ـ

ـ هـ ـ

ـ و ـ

عن الحق في الفلسفة



- أصول المعرفة العلمية
- ثقافة علمية معاصرة
- فلسفة
- علوم إنسانية واجتماعية
- تقنيات وعلوم تطبيقية
- آداب وفنون
- لسانيات ومعاجم



المنظمة العربية للترجمة

كتاب «**عن الحق في الفلسفة**» هو إعلان عن موقف نظري وعملي، يتلخص في شعار «**الحق في الفلسفة للجميع**». وهو يشتمل على نصوص خصصها جاك دريدا، منذ سنة 1975 إلى بداية التسعينيات من القرن الماضي، لقضايا التعليم والبحث الفلسفيين ولكل ما يرتبط بالجامعة وبالمؤسسة التعليمية عموماً.

ويمكن اعتبار هذا الكتاب بياناً حول واقع التعليم الفلسفي بين الأمس واليوم واستشرافاً لآفاق هذا التعليم، ربطاً بمنتظرات المجتمع السياسية والاقتصادية والثقافية.

وهكذا، تحيلنا نصوص «**عن الحق في الفلسفة**» إلى سياقات بيداغوجية ولسانية وسياسية وفكرية، تستدعي منا التأمل في الماضي والحاضر من أجل استشراف المستقبل. ذلك أن تفكيك المؤسسة التعليمية ليس سوى مقدمة لتفكيك أشمل يهم المؤسسات الأخرى. وهذا هو الدرس الأساسي الذي يمكن استخلاصه من هذا الكتاب.

● **جاك دريدا (1930–2004)**: فيلسوف فرنسي. من مؤلفاته: *L'Ecriture et la différence* (1967), *De la grammatologie* (1967), *De l'Esprit: Heidegger et la question* (1987).

● **عز الدين الخطابي**: دكتور في الإثنولوجيا من جامعة نيس ـ فرنسا. من ترجماته: كتاب **المغرب المجهول** (2007) للإثنوغرافي الفرنسي أوغست موليراس (Auguste Mouliéras). وكتاب: **الترجمة والحرف أو مقام البعد** لـِ أنطوان برمان (Antoine Berman) الصادر عن المنظمة العربية للترجمة (2010).

الثمن: 30 دولاراً
أو ما يعادلها

ISBN 978-9953-0-1885-0

